



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, ÁGUAS E
FLORESTAS DA AMAZÔNIA: REALIDADES, CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 2014-2018**

WALDILÉIA DO SOCORRO CARDOSO PEREIRA

ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ BEZERRA NETO

SÃO CARLOS/SP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, ÁGUAS E
FLORESTAS DA AMAZÔNIA: REALIDADES, CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 2014-2018**

WALDILÉIA DO SOCORRO CARDOSO PEREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.
Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS/SP



FICHA CATALOGRÁFICA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira, realizada em 29/04/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (UFOPA)

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho (UFSCar)

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa (UEA)

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.



OS ESTATUTOS DO HOMEM

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade.
agora vale a vida, e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III

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

Artigo IV

Fica decretado que o homem não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:

O homem, confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa [...] e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo [...]

Thiago de Melo



AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIA

CAPES/FAPEAM/AM

Permanecerei grata e dedico a tese aos que lutam por uma sociedade justa, uma sociedade sem explorados nem exploradores, sem oprimidos nem opressores, sem mulheres ultrajadas, sem fome, sem fascistas, bolsonarista, nazistas, sem escolas fechadas, sem universidades elitistas, sem trabalhadores sem-terra ou teto, uma sociedade sem LGBTs ou negros assassinados, sem filhos expatriados, sem indígenas humilhados e desterrados.

Permanecerei grata e dedico a tese aos professores e técnicos da UFSCar/PPGE/CECH/GEPEC pela acolhida, ao orientador pelo revolucionamento existencial que advém do conhecimento compartilhado, aos meus filhos Mukty Pradata e Radhesyam Cardoso Pereira, ao Chico pela história que foi partejada, meus irmãos, e familiares pelo entusiasmo em especial aos meus pais Waldemar e Maria.

Permanecerei grata e dedico a tese aos teóricos que partilharam madrugadas construindo comigo utopias revolucionantes, aos colegas da UFSCar que dividiram dias e noites de lágrimas, risos, vinhos e cervejadas nas folgas dos estudos em São Carlos, no cafezinho lá no PQ que esquentava o frio durante o intervalo das aulas, grata as amigas de Manaus sempre emanando energia inspiradora.

Permanecerei grata e dedico a tese aos financiadores da pesquisa, aos trabalhadores brasileiros que pagam impostos e possibilitam as bolsas de estudo via CAPES, a UFSCar/PPGE/DEd/GEPEC pela oportunidade de estudar e pesquisar, à SEMED/Manaus pela liberação para o estudo.

Permaneço grata e dedico a tese ao esforço pessoal e coragem do revolucionamento ao realizar o estudo como vontade subjetiva, pela resistência na utopia vivida nos dez anos de espera pela oportunidade do doutorado (fim/mestrado 2009/início/doutorado 2019). Na subversão ao limite tempo/idade imposto nos padrões da vazia sociedade, por não aceitar a vida como dada e lutar para mudar e por conseguir fazer do estudo meu trabalho e do trabalho minha realização e meu prazer pessoal.



RESUMO

A luta política não é espontânea, é um *quefazer* consciente, é ato precípua da classe trabalhadora que entende as relações e condições de espoliação estando sob o jugo do sistema capitalista. O presente estudo/pesquisa reafirma a tese marxista de que somente a classe trabalhadora poderá reagir contra a histórica conjuntura social fundada na lógica que nega a emancipação humana. Expõe-se a inevitável abolição de outra escravatura e soma-se com as forças combativas, a teorização expõe resquícios de transgressões que se tornam possíveis a partir da tomada de posição e coletividade dos trabalhadores impulsionando seu ímpeto combativo. A condição subalternizada dos trabalhadores da educação forjou a resistência manifestada nos Fóruns Municipais de Educação do Campo em Manaus. Nossa desacomodação/problematização centra-se nos fóruns como reatividade diante das políticas públicas educacionais verticalizadas que, naquele momento, alijavam os produtores da ação educativa. O objetivo geral do estudo foi compreender a partir da realidade concreta, as mediações, contradições e as possibilidades dos fóruns para repensar a lógica fundante das políticas educacionais nas escolas do campo. As hipóteses iniciais sinalizavam que os fóruns subvertiam o controle do sistema ao unir professores, técnicos, estudantes, pais, comunitários para discutir pela primeira vez os campos ideológicos hegemônicos no centro do próprio sistema. Algumas questões centrais conduziram inicialmente nossa reflexão: seria a resistência do fato aqui observado um tipo de revolucionamento? Tais trabalhadores ao assumirem sua posição política na elaboração e realização dos fóruns expressam a factível subversão do sistema no sistema? Qual foi a importância dos fóruns para repensar as políticas educacionais no município? Tratou-se realmente de um processo de desvelamento crítico acerca da conjuntura política? Houve efetiva participação ativa e não passiva dos trabalhadores no campo de disputa da Educação do Campo? Os objetivos específicos propostos foram: a) Identificar as contradições presentes no trabalho educacional que contribuíram para forjar a coletivização dos trabalhadores nos fóruns; b) Problematizar as políticas públicas educacionais desenvolvidas por meio de projetos e programas locais e nacionais entre 2014 e 2018; c) Discutir aspectos históricos e conceituais do contexto e os resultantes dos fóruns como antagonias e factibilidades para elaboração e realização de ações contra-hegemônicas dentro do próprio sistema hegemônico. A tese aqui defendida se ancora na fundamentação teórica cuja base é o pensamento materialista histórico que sustenta a própria concepção de Educação do Campo, cuja estrutura é construída a partir das contradições nas lutas sociais. A proposta foi a de um estudo com característica documental, utilizando, para análise, a coleta de dados realizada nos relatórios dos fóruns elaborados pelo Grupo de Trabalho e Comitê Municipal de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Palavras chave: Trabalho e Educação. Políticas Educacionais. Fóruns de Educação do campo. Educação do Campo na Amazônia.



ABSTRACT

The political struggle is not spontaneous act, it is a conscious task, it is a fundamental act of the working class that understands the relations and conditions of spoliation imposed under the rules of the capitalist system. The study/research reaffirms the marxist thesis that only working class can react against the historical social conjuncture founded on the logic that denies human emancipation. The inevitable abolition of another kind of slavery is exposed and join to combative forces, the theorizing exposes remnants of transgressions that become possible from the taking of a position and the collectivity of workers boosting their combatives impetus. The subordinate condition of education workers cause the resistance manifested in the Municipal Forums of Rural Education in Manaus. Our disaccommodation/problematic focus on the forums as a reactivity in the face of vertical educational public policies that at that moment was jettisoning to the producers of educational action their rights. The general objective was to understand, from the concrete reality, the mediations, contradictions and the possibilities of forums to rethink the founding logic of educational policies in rural schools in Manaus. The initial hypotheses indicated that the forums subverted the control of the system making the union between teachers, technicians, students, parents, community members to discuss for the first time about hegemonic ideological intentions at the center of the system itself. Some central questions initially direct our reflection: would the resistance of the fact observed be a type of revolution? Do such workers, express the feasible subversion of the system in the system? What was the importance of the forums to rethink educational policies in the municipality system? Was it really a process of critical unveiling about the political conjuncture? Was there effective action and not passive participation of workers in the struggle relating to rural education? So that specific objectives proposed were: a) To identify the contradictions in the educational work that contributed to forging the collectivization of workers in the forums; b) Problematize public educational policies developed through local and national projects and programs between 2014 and 2018; c) Discuss historical and conceptual aspectual aspects of the context and those resulting from the forums such as antagonisms and feasibility for the elaboration and execution of against hegemonic actions within the hegemonic system itself. The thesis defended here is anchored in the theoretical foundation whose base is the historical materialism which sustains the very conception of rural education whose structure is built from the contradictions in the social struggle. The purpose was a study with documental characteristics using analysis through the scientific data collection in the reports of the forums elaborate by the municipal committee of Rural Education at the Municipal Education Department of Manaus.

Key words: Work and Education. Educational Policies. Rural Education Forums. Rural Education in the Amazon.



LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Carga horária disciplinas Itinerante.....	180
Quadro 02. Escolas do Projeto Itinerante.....	181
Quadro 03. Carga horária do Projeto de Educação Itinerante trimestral.....	185
Quadro 04. Organização das etapas de ensino SEMED/Manaus.....	191
Quadro 05. Quantitativo de participantes fóruns 2016/2017/2018.....	218
Quadro 06. Quantitativo de participantes pré fóruns 2016.....	243
Quadro 07. Quantitativo delegados e participantes fóruns 2016.....	244
Quadro 08. Quantitativo de participantes pré fóruns 2017.....	244
Quadro 09. Quantitativo de delegados em 2017.....	245
Quadro 10. Quantitativo geral fóruns em 2018.....	245
Quadro 11. Quantitativo de delegados em 2018.....	246
Quadro 12. Comunidades e escolas rodoviárias.....	246
Quadro 13. Comunidades e escolas ribeirinhas.....	282
Quadro 14. Escolas e sua localização na área ribeirinha.....	283



LISTA DE IMAGENS

Imagem 01. Guerreiro Ajuricaba.....	30
Imagem 02. Espanhóis ditando limites na bacia do rio Japurá.....	31
Imagem 03. Dados referentes ao quantitativo populacional do Amazonas.....	36
Imagem 04. Mapa do estado do Amazonas e seus municípios.....	37
Imagem 05. Encontro dos rios Negro e Solimões em Manaus.....	38
Imagem 06. Moradias em palafitas.....	42
Imagem 07. Localização da cidade de Manaus.....	45
Imagem 08. Mapa dos distritos (bairros) atendidos pela SEMSA em Manaus.....	45
Imagem 09. Organograma da SEMED Manaus.....	47
Imagem 10. Escola rural ribeirinha no rio Negro em Manaus.....	48
Imagem 11. Escola rural ribeirinha no rio Amazonas em Manaus.....	48
Imagem 12. Área de lazer em escola rural ribeirinha no rio Negro em Manaus.....	48
Imagem 13. Transporte fluvial municipal das escolas ribeirinhas.....	50
Imagem 14. Transporte de comunitários para reunião pedagógica na escola.....	51
Imagem 15. Transporte escolar em rabetas (canoas) dos comunitários.....	51
Imagem 16. Teatro Amazonas em Manaus.....	95
Imagem 17. Fluxograma das condições de frequência escolar durante a pandemia em 2020.....	108
Imagem 18. Distribuição de estudantes de 11/14 anos e frequência urbana e rural 2020.....	105
Imagem 19. Frequência escolar de estudantes de 6 a 10 anos em 2020.....	107
Imagem 20. Frequência escolar de estudantes de 15 a 17 anos em 2020.....	107
Imagem 21. Folha de frequência do Diário de Classe Multisseriada.....	121
Imagem 22. Valor mínimo de custo anual de estudantes.....	137
Imagem 23. Logomarca GT Campo e Comitê.....	151
Imagem 24. Total de matrículas.....	232
Imagem 25. Investimento na alimentação escolar.....	252
Imagem 26. Valor mínimo de custos por ano para cada estudante.....	253
Imagem 27. Dados sobre serviços prestados nas escolas.....	256
Imagem 28. Dados das dependências nas escolas.....	257



Imagem 29. Dados sobre equipamentos nas escolas.....	260
Imagem 30. Dados sobre recursos tecnológicos.....	269
Imagem 31. Dados sobre acessibilidade.....	269
Imagem 32. Quantitativo de profissionais da educação nas escolas.....	264
Imagem 33. Explicativo sobre rendimento escolar.....	266
Imagem 34. Dados de rendimento escolar na etapa do EF em 2014/2018.....	268
Imagem 35. Dados de rendimento escolar nos anos iniciais em 2014/2018.....	269
Imagem 36. Dados de rendimento escolar nos anos finais em 2014/2018.....	269
Imagem 37. Explicação sobre os indicativos de porcentagem.....	271
Imagem 38. Indicadores de porcentagem ano/série do EF 2014/2018.....	272
Imagem 39. Legenda de indicadores.....	272
Imagem 40. Dados sobre formação em 2014/2018.....	272
Imagem 41. Dados da formação inicial de professores 2014/2018.....	273
Imagem 42. Dados da formação de professores na graduação 2014/2018.....	274
Imagem 43. Titulação dos professores na pós graduação 2014/2018.....	275
Imagem 44. Situação trabalhista dos profissionais da educação 2014/2018.....	276
Imagem 45. Acesso aos computadores em 2014/ 2018.....	276
Imagem 46. GT professores, gestores Fórum 2018.....	281
Imagem 47. GT pais e comunitários pré Fóruns	281
Imagem 48. GT estudantes anos iniciais Fórum 2017.....	281
Imagem 49. Trabalhadores unidos nos Fóruns de Educação do Campo.....	318



LISTA DE SIGLAS

SEMED – Secretária Municipal de Educação.
SEDUC – Secretária Estadual de Educação e Cultura.
UFAM – Universidade Federal do Amazonas.
UEA – Universidade do Estado do Amazonas.
PARFOR – Programa de Formação de Professores.
CEECAMPO – Comitê Estadual de Educação do Campo.
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária.
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo.
FAPEAM – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas.
CEE – Conselho Estadual de Educação.
CONAE – Conferência Nacional de Educação.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
RCA – Referencial Curricular Amazonense.
INCRA – Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária.
EAD – Educação à Distância.
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.
GT – Grupo de Trabalho.
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
DDZR – Divisão Distrital Zona Rural.
GIDE – Gestão Integrada do Desenvolvimento da Educação
CME – Conselho Municipal de Educação.
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
COVID – Corona Vírus Disease.
MMA – Ministério do Meio Ambiente.
INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisa em Educação.
DCM – Diário de Classe Multisseriado.
PHC – Pedagogia Histórico Crítica.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PEE – Plano Estadual de Educação.
PME – Plano Municipal de Educação.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
ADE – Avaliação de Desempenho do Estudante.
DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento.
CF – Constituição Federal.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
VAA – Valor Aluno Anual.
CAQI – Custo Aluno Qualidade Inicial.
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.
JEFUCA – Associação de Jornalistas de Educação.
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço.
ITCMD – Imposto sobre Transmissão de Causas Mortis e Doação.



IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano.
ITR – Imposto Territorial Rural.
IPVA – Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores.
FPE – Fundo de Participação dos Estados.
FPM – Fundo de Participação dos Municípios.
IPLEX – Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações.
ITBE – Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis.
ISS – Imposto sobre Serviços.
IPEA – Instituto de Pesquisas em Economia Aplicada.
PSDB – Partido da Social Democracia do Brasil.
MST – Movimento dos trabalhadores sem Terra
PT – Partido dos Trabalhadores.
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.
PNME – Programa Novo Mais Educação.
PNATE – programa Nacional do Transporte Escolar.
PCCS – Programa de Cargos Carreiras e Salários.
EM – Ensino Médio.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.
CPT – Comissão Pastoral da Terra.
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.
GPTE – Grupo Permanente de Trabalho em educação do Campo.
MEP – Movimento de Educação Popular.
CEB – Conselho de Educação Básica.
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura.
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária.
FNE – Fórum Nacional de Educação.
DEF – Divisão de Ensino Fundamental.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
EE – Educação Especial.
EA – Educação Ambiental.
CFR – Casa Familiar Rural.
IFAM – Instituto Federal do Amazonas.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. DAS TERRAS DE VÁRZEAS, DENSAS FLORESTAS, RIOS CAUDAIS, TRANSGRESSÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS NA AMAZÔNIA.....	27
1.1. Relações sociais, demográficas, militarização e políticas territoriais no Amazonas... 36	
1.2. Aproximações às particularidades na escolarização ribeirinha e rodoviária: nosso chão de rios	43
1.3. Do porto/ponto de partida: o contexto histórico-político como pressuposto para o movimento originário dos fóruns.....	52
2. TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO COLETIVIZADOS: OS COMITÊS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS	63
2.1. Nos Comitês Estadual e Municipal contributos para construção das políticas educacionais por dentro do sistema.....	76
2.2. Materialidades e contradições no trabalho educacional em Manaus.....	86
2.3. Desdobramentos do concreto: o metabolismo político do sistema.....	99
3. TRANSGRESSÕES PEDAGÓGICAS NAS AÇÕES DOS FÓRUNS	111
3.1. Os planos educacionais na Educação do Campo em Manaus.....	125
3.2. O financiamento no campo de forças histórico da Educação do Campo.....	135
3.3. Programas e projetos na escola do campo: o ideológico presente no pedagógico.....	154
4. TENSIONAMENTOS COLETIVOS: A CENTRALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR EM PERMANENTES CONTRADIÇÕES.....	199
4.1. Pontos e contrapontos: os fóruns na elaboração da contra-hegemonia educacional... 216	
4.2. Estruturas determinantes nas políticas educacionais: correntezas e incertezas.....	249
4.3. Divergências na luta de classes: os fóruns mediando a união dos trabalhadores (as)..	277
5. O DUPLO CARÁTER DO ATO PEDAGÓGICO: SUBVERSÃO OU SUBMERSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	299
5.1. Margeando conclusões: a histórica ação combativa da classe trabalhadora e seus desafios	303
6. REFERÊNCIAS	311



INTRODUÇÃO

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha, é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.

Karl Marx

A cognição é a capacidade que os seres humanos possuem de refletir e interpretar estímulos ambientais e mentais para exercer seu livre arbítrio. Toda ação é uma intervenção em certa medida, e é nessa intenção que a presente teorização se propõe a discutir o movimento dos Fóruns de Educação do/no Campo amazônico enquanto desacomodação diante das materialidades. Como um trabalho laborioso, o ato reflexivo de estudo/pesquisa se forja na aproximação ao ato de coalizão expresso pelos trabalhadores (as) da educação ribeirinha e rodoviária na Amazônia manauara.

O ponto/porto de partida e de chegada ancora-se na problematização acerca das estruturas objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho educacional. As condições precarizadas do trabalho se situaram como eixos/dimensões condutoras de discussões que no movimento desvelavam as ideologias do sistema aclarando para os próprios trabalhadores (as) da educação¹ quais seriam seus fins de enfrentamentos para suprir suas demandas. Para Marx, “Todo trabalho é uma atividade orientada para um fim” (MARX, 2017, p. 261). Na Educação nota-se que o trabalho formativo é dirigido em grande medida por programas e projetos que obedecem à premissa de manter e ampliar o controle e o apassivamento da população mediante o ensino-aprendizagem.

Navegando nesse rio de correntezas e incertezas, nosso chão de rios, ansiamos compreender a contribuição do movimento dos trabalhadores(as) para repensar a elaboração das políticas educacionais em Manaus. A indagação que problematiza é semelhante à indagação feita por Taffarel, Rodrigues e Peixoto (2012) para Duarte (2012) quando da discussão sobre as relações hegemônicas e a factibilidade de ações revolucionantes dos trabalhadores nas lutas de classes. A questão a que nos referimos foi:

¹ Trataremos por trabalhadores da educação os professores (as), pedagogos(as) e gestores(as) diretores(as) das escolas.



Na conjuntura de intensificações das lutas de classes, considerando os projetos em disputa para a direção do modo de produção da existência e a evidente hegemonia do capital, quais são as condições objetivas, os limites e as possibilidades abertas para uma ação articulada e de oposição que analise e aponte a meta da revolução? (DUARTE, 2012, p. 149)

A resposta dada por Duarte revela que “quando falamos em revolução, a primeira coisa que devemos ter em mente é que podem existir vários tipos de revolução” (DUARTE, 2012, p. 150). Certamente isso nos conduz a novas questões tais como: seria a resistência do fato aqui observado um tipo de revolucionamento? Tais trabalhadores (as), ao assumirem sua posição política na elaboração e realização dos fóruns, expressam a factível subversão do sistema no sistema? Qual a importância dos fóruns para repensar as políticas educacionais no município?

Nossa hipótese inicial é que os trabalhadores(as) da educação romperam direcionamentos ditados pelo sistema hegemônico ao discutir questões do sistema, unir, estudantes, pais, comunitários nos Fóruns. Nisso estavam já subvertendo campos ideológicos hegemônicos. Eles aprendiam juntos, se formavam nos debates, eram todos produtos e produtores daquelas materialidades ribeirinhas e rodoviárias e iam mudando aos poucos as circunstâncias. Segundo Marx:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 2009, p. 124).

Grosso modo, sabe-se que, durante a existência, todos atravessamos níveis de ação e pensamento e, ao agir, impulsionamo-nos para além da pseudoconcreticidade. Segundo Kosik, a pseudoconcreticidade é “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana”, e que “sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1976, p. 6), sendo transponível pela visão



crítica de argumentações dos trabalhadores, demonstrando a eles o quão subalternos² são, pois estão na relação de forças entre os sujeitos sociais. E isso não acontece por sua vontade, mas, pelo aparato limitante e pelas estratégias de condução do sistema que retira dos trabalhadores (as) o “quefazer” reflexivo. Para Freire “os homens são seres do *quefazer* [pois] é exatamente porque seu fazer é ação reflexão” (FREIRE, 2004, p. 121).

As determinações quanto ao trabalho pedagógico geralmente ocorrem de cima para baixo, dos céus para terra, ou seja, do ministério para os estados e municípios, depois secretarias e, finalmente, departamentos e escolas. Os processos são engessados pela burocracia que contradiz a realidade escolar no campo. A dialética da natureza é a primeira a confrontar o desenho idílico dos encaminhamentos. A geografia constitutiva dos biomas naturais impõe-se como o motivo para reelaboração dos processos pedagógicos. A aproximação com a realidade é imprescindível na elaboração de propostas, que devem levar em conta a mutabilidade.

Konder (2008, p. 81) afirma: “assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar” no que o estudo avança, considerando que “o fato não se dá a conhecer imediatamente” (IANNI, 2011, p. 397). Assim, um modelo de sociedade justa perpassa pela mediação da escola, porém, não é ela, sozinha, que vai cumprir essa tarefa. Para Duarte (2015, P. 153-154), “o papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção”.

Nossa propositura foi realizar um estudo que buscasse evidenciar aspectos do duplo caráter do ato pedagógico enquanto meio de submersão na ideologia de controle do Estado vigente ou subversão dessa ideologia nas indagações cujas bases emergem nos aspectos que fundamentam a Educação do Campo. Para isso os dados são apresentados com característica documental utilizando para análise a coleta realizada nos relatórios dos Fóruns elaborados pelo Grupo de Trabalho em Educação do Campo e pelo Comitê Municipal na Divisão de Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de

² Trago o conceito gramsciano de subalternidade, que significa posição dos sujeitos na relação de forças política, social e cultural.



Manaus. O material de estudo foi complementado com buscas em portarias e registros oficiais encontrados em sites das secretarias entre outras plataformas.

O objetivo geral foi compreender, a partir da realidade concreta, as mediações, contradições e as possibilidades dos Fóruns Municipais de Educação do Campo, Águas e Florestas para repensar a elaboração das políticas públicas educacionais. Nossos objetivos específicos foram:

- a) Identificar as contradições presentes no trabalho educacional que contribuíram para forjar a coletivização dos trabalhadores nos fóruns;
- b) Problematizar as políticas públicas educacionais desenvolvidas por meio de projetos e programas locais e nacionais entre 2014 e 2018;
- c) Discutir aspectos históricos e conceituais do contexto e os resultantes dos fóruns como antagonias e factibilidades para elaboração e implementação de ações superadoras da hegemonia por dentro do próprio sistema hegemônico.

Os objetivos são provocativos e sustentam a problematização, ao mesmo tempo em que rompem as acomodações. Desacomodar é necessário para se fazer a investigação sobre o sistema³. Pactuar com os pares que compartilham ideias também é preciso, principalmente tendo em vista que a hegemonia dominante é feita pela pactuação de seus sujeitos. Assim, a classe trabalhadora pode pactuar também para construir outra hegemonia, acumulando, nas lutas, as experiências encorajantes para toda a classe. Marx e Engels (2014, p. 36) afirmam que “os trabalhadores vencem, mas apenas provisoriamente. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas, a união cada vez mais ampla dos trabalhadores”.

O limite temporal do estudo se define entre o ano de 2014 e 2018. Esse período incide no momento em que foi organizado o Grupo de Trabalho da Educação do Campo⁴ e do Comitê Municipal de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, cujas atividades levaram aos processos de realização dos pré-fóruns e Fóruns, sendo o I Fórum em 2016, II Fórum em 2017 e III Fórum em 2018.

Considera-se, desde já, que existem, obviamente, questões subjetivas complexas no que diz respeito à historicidade e à contextualidade que cercam o fato observado,

³ Aqui trataremos como sistema toda organização institucional relativa à Secretaria e escolas em acordo ao tratamento dado no Ministério da Educação.

⁴ Vamos nomear de Educação do Campo aos processos educacionais realizados na área rural considerando os dois conceitos em construção, ou seja, Educação **no** Campo e Educação **do** Campo.



especialmente por sermos, ao mesmo tempo, pesquisadora e parte do fato pesquisado, o que complexifica e impõe vigilância constante. Para Ianni (2011, p. 298), a realidade “por ser complexa, intrincada, apresenta múltiplas facetas, ela não se dá a conhecer entre parênteses”. Não se desconsidera o valor da empiria na totalidade, que a cada passo se mostra um pouco mais na pesquisa, ainda que, “tem uma coisa na reflexão dialética que é difícil e que é, ao mesmo tempo fascinante. Que é o fato de que a reflexão vai caminhando e parece que não vai deixando nada de lado. Vai incorporando os elementos que estão sendo registrados”.

Nossa abordagem epistêmica faz ancoragem no pensamento materialista histórico: “para a epistemologia histórico-dialética a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2006, p. 11). Ainda para Bezerra e Santos:

O materialismo histórico parte de uma concepção concreta do mundo da vida, da realidade em si e funciona como mediador do processo para o entendimento da estruturação do desenvolvimento e da transformação dos fenômenos sociais investigados (BEZERRA; SANTOS, 2017, p. 17).

A dialeticidade constitui a concreticidade e totalidade das escolas envolvidas no estudo quais localizam-se geograficamente na área rural ribeirinha, mais precisamente no rio Negro, rio Amazonas e lago do Puraquequara. Também temos escolas na área rural rodoviária entre vicinais e ramais, na rodovia federal BR-174 e estadual AM-010. O estudo abrange 85 escolas administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus no Amazonas. Em 2018 as escolas tiveram atendimento a 13.000 estudantes com 2.000 professores lotados nas escolas nas diferentes etapas. As etapas e modalidades de escolarização atendidas eram e ainda são: Educação Infantil (EI) e Creche, Ensino Fundamental (EF) do 1º ao 9º ano/série em que se subdividem em 1º ao 5º ano/série denominados anos iniciais e 6º aos 9º os anos finais. As modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena.

O compromisso do GT e do Comitê Municipal de Educação do Campo limitou-se a propor, implementar e acompanhar políticas educacionais nas escolas sabendo que tais atividades gerariam diferentes formas de intervenção também nas comunidades. Todavia, sabia-se que os Fóruns não teriam poder real para mudar a administração nesse



âmbito, cabendo a eles o papel de influenciar, esclarecer e informar. Os Fóruns tiveram seus pré-fóruns, e, vale destacar, foi a etapa com maior participação popular. Foram realizados nas escolas onde eram eleitos delegados representantes de cada categoria. Em 2016, foram 1009 participantes nos pré-fóruns, em 2017 foram 5.417 e em 2018 foram 4.349.

No plano de organização dos Fóruns, a cada ano, definia-se um tema, os instrumentos de registros e as demais ferramentas para posterior sistematização. O tema era derivado das reuniões de assessoramento em que se identificavam quais seriam as pendências das escolas em diferentes âmbitos. Eram elencadas, também, questões chaves, dimensões e subdimensões para mediar detalhadamente as discussões. As subdimensões ou os eixos seriam utilizadas nos Grupos de Trabalho (GT), formados por participantes das diversas categorias presentes como professores e gestores, estudantes, pais e comunitários. Tanto nos GTs dos pré-fóruns quanto dos Fóruns, os temas se constituíam em objetivos, os quais produziram um produto final para compor os relatórios de cada evento.

Os temas de 2016 até 2018 foram:

- a) 2016 – I Fórum. Objetivo/tema: **Construir a proposta pedagógica da educação do campo**. Eixos: 1. Gestão pedagógica que se subdivide em: 1.1. Análise de resultados educacionais; 1.2. Planejamento das ações pedagógicas; 1.3. Processos coletivos decisões e ações; 2. Gestão de infraestrutura que se subdivide em: 2.1. Administração de serviços e recursos; 2.2. Educação especial.
- b) 2017 – II Fórum. Objetivo/tema: **Educação do campo, processos de letramento e alfabetização nas modalidades e níveis de ensino**. Eixos: 1. Projeto político pedagógico; 2. Currículo; 3. Educação Infantil; 4. Inclusão; 5. Participação nas decisões escolares; 6. Conselho escolar.
- c) 2018 – III Fórum. Objetivo/tema: **III Fórum Municipal de Educação do Campo, Águas e Florestas na Perspectiva da Base Nacional Comum Curricular**. Eixos: 1. Conceito de Educação do Campo; 2. Políticas públicas; 3. Práticas pedagógicas; 4. Identidade, território e relações de trabalho.

Antecipadamente pode-se dizer que os resultados traziam demandas colocadas pelos participantes e adentravam as pautas de reuniões dos dirigentes na Secretaria. Os relatórios eram utilizados para nortear a elaboração de instrumentos didáticos e, mais que



isso, incorporavam outras visões sobre a Educação do Campo que criavam possibilidades de intervir nas políticas locais além de estar criando a unidade entre os trabalhadores.

Para justificar a escolha do tema aqui apresentado, no presente estudo, partimos da subjetividade de quem está pesquisando. O ímpeto inicial ocorre na materialidade, na militância política partidária, no coletivo de estudantes secundaristas nos anos 1980, na organização da primeira passeata estudantil pela meia passagem no Pará. Formávamos uma frente de luta que se articulava com os trabalhos iniciais do Partido dos Trabalhadores (PT) na Amazônia paraense.

A militância política partidária foi complementada com a dedicação às questões ambientais, educação e práticas em comunidades rurais. Atuamos na implantação de projetos alternativos na Serra dos Cavalos em Caruaru/Pernambuco, em Canoas/Teresópolis/Rio de Janeiro e Autazes/Amazonas. Entre outras experiências, vivenciamos o rural no Sul e Norte da Índia, no distrito de Vrindavan, próximo da capital Delhi e no distrito de Mayapur, na Bengala Ocidental, próximo de Calcutá. Tais ações desmistificaram o onírico do real, ademais, a passagem pela Inglaterra, ápice do mundo civilizado, em contraste com Brasil e Ásia desvelou um pouco da dinâmica capitalista.

Outro aspecto foi a vida familiar nos quartéis do exército entre Belém, no Pará, e em Oiapoque, no Amapá. Lá foram alimentadas ideias paternas defendendo a ética dos coronéis e o extermínio de seus opositores, não sem razão, afinal aquele típico caboclo amazônida havia se formado pelo e para o regime militar. Nossa catarse profissional ocorre na Educação Básica e no Ensino Superior. A Educação do Campo se acentua no Programa de Formação de Professores (PARFOR), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Envira, Eirunepé e Novo Airão no Amazonas, na organização do Grupo de Trabalho em Educação do Campo e do Comitê Municipal de Educação do Campo /SEMED Manaus, no qual fomos protagonistas. Em verdade, os Fóruns se realizam no bojo dessa caminhada que foi agregando outros trabalhadores (as) interessados pelo tema na secretaria.

Atuamos também na interlocução do Programa Escola da Terra na parceria entre Ministério da Educação e Cultura (MEC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e na coordenação do Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas (CEECAMPO) além de participar do



Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) – ações que fortalecem esse percurso. Este é o escopo do desafio pessoal científico/social a ser enfrentado. O estudo recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) da própria SEMED que concedeu afastamento e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que oportunizou a realização do mesmo.

Quanto aos capítulos, no primeiro buscamos refletir sobre dimensões históricas que cercam o fato, nosso país da Amazônia, dos identitários locais, do chão conjuntural desenhando breve panorama dos desafios enfrentados diante dos processos colonizadores que envolvem a economia, o convívio social, a mistificação e romantização disseminada em torno da Amazônia, em grande medida pela visão dos antigos exploradores europeus, entre espanhóis, holandeses e portugueses que aqui estiveram. Considera-se também a importância histórica da resistência dos povos indígenas, povos originários na sua luta desde a invasão, na Cabanagem e, ainda hoje, perduram incisivos em combativas lutas.

Adentra-se no panorama do estado do Amazonas e da cidade de Manaus trazendo aspectos demográficos, militarização, aspectos culturais, cívicos, sociais entre outros. A cultura folclórica em contraste com a industrialização na Zona Franca de Manaus, a ordenação urbana estabelecida na lendária riqueza do “Eldorado” que se almeja com a exploração da borracha. A instituição da classe burguesa amazonense reproduzindo na terra dos Barés, em insólito clima e geografia amazônica, as estéticas frias europeias. Nesse processo de suposta civilidade, houve a divisão de classes na sociedade amazonense.

Os brancos senhores superiores e os mestiços e indígenas, caboclos e ameríndios inferiores a quem a classe superior imputava o estereótipo de incapacidade e selvageria. Embora a desqualificação relativa aos costumes e hábitos regionais, a cultura também resiste, e hoje ela é a base de grande parte da sustentação do próprio capitalismo por meio de eventos como o festival de bois-bumbás da cidade de Parintins, além de atrativos utilizados no âmbito turístico. A amazonidade cooptada pelo capital virou fetiche, virou moda.

No segundo capítulo discutem-se aspectos da organização no âmbito estadual e municipal dos movimentos coletivos que constituíram os Comitês Estadual e Municipal. Enfatiza-se a presença dos trabalhadores da educação como protagonistas nas ações. A contribuição, a produção dos trabalhadores na sustentação da anatomia estruturante da



sociedade capitalista, sem esquecer, contudo, que além de reproduzir e manter as ideologias, são também agentes que, objetivamente, transmutam e resistem diante das realidades. Observa-se o trabalho educativo e seus meandros por meio da abordagem crítica ao modo histórico de exploração da classe trabalhadora.

O trabalho escolar situa-se como tensão central na problematização sendo ele a razão dos Fóruns. A necessidade de repensar o trabalho nas escolas do meio rural forjou a formação do GT Campo e do Comitê de Educação do Campo na Secretaria e os Fóruns. Sobretudo, é neles e por eles que se anuncia a hipótese de factibilidade de subversão da hegemonia dominante, por meio do trabalho sistematizado pelos trabalhadores por dentro do sistema, contrariando as bases do próprio sistema em evidente luta de classes, embate entre dirigentes e trabalhadores(as) da Educação do Campo.

No terceiro capítulo emerge a luta das classes, os trabalhadores(as) da educação e os dirigentes nos elementos constitutivos dos Fóruns que aparecem na forma do financiamento da educação, programas e projetos locais e nacionais que adentram as escolas e são marcadores pedagógicos para parametrização de metas, objetivos e da formação dos sujeitos.

Nisso os resultantes dos Fóruns sinalizam a necessária intervenção no campo político, pedagógico e de gestão na Educação do Campo. Também se discute a questão da unidade de classe para construção política de outro projeto de educação, da factível luta contra-hegemônica.

No quarto capítulo, a ênfase é dada as particularidades internas e externas que se acumularam nos posicionamentos teóricos/práticos trazidos das lutas históricas para legitimação e elaboração do conceito de Educação do Campo em contrapartida ao conceito espoliador da Educação Rural e das posições assumidas e subsumidas nos Fóruns.

No quinto capítulo, dadas as condições históricas em que o estudo desenvolve a análise que apontam as negações e confirmações acerca do fato observado. Com base no pensamento de base marxista e nos dados encontrados, os reflexos, os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos vão gerando novas visões sobre as questões postas em especial acerca do trabalho escolar e da perene luta de classes entre trabalhadores (as) e dirigentes. As considerações representam, também, os limites da pesquisadora diante das determinações contextuais impostas.



Destacamos como elemento imprescindível a conjuntura política vivida durante a pesquisa. Tal força não permite que a pesquisadora se furte a falar da história atual, sujeitos políticos que somos, que sou. Estamos em plena crise sanitária causada pela pandemia do Covid-19, que vem explicitando a desgovernança e todo o processo de desmonte da educação, consubstanciado na liderança nacional conservadora. Essa liderança, retira por meio de um golpe político, em 2016, a primeira mulher eleita democraticamente para presidência do Brasil.

De fato, ela representava embates difíceis para os partidos conservadores: 1º) uma mulher eleita para o mais alto patamar decisório no país cujo caráter é patriarcal; 2º) o fato dessa mulher ser integrante e militante da esquerda política brasileira, de um partido histórico na luta pela sociedade igualitária, o Partido dos Trabalhadores (PT).

O próximo passo foi a prisão do maior líder participativo e popular do Brasil, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma vez que era um forte candidato para as eleições que seguiriam, em 2018. Era, ele também, mais um opositor a ser silenciado. Assim agem os fascistas. No decorrer desses fatos, veio a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, representante da direita conservadora extremista, tornando-se o 38º presidente da República Democrática do Brasil. Mergulha-se no obscurantismo medieval. Isso significa que, após anos de luta e de conquista de uma esquelada democracia liberal e da superação do golpe civil-militar de 1964, o país regride diante das concepções fundantes do governo eleito, ampliando a divisão nítida das classes sociais.

Quanto à educação pública, o estado de precarização em todos os níveis e etapas é aprofundado. Em 2019, Ricardo Vélez Rodríguez, membro da equipe gestora, inicia suas ações no Ministério da Educação propondo, de início, a reelaboração dos livros didáticos que tratam da História do Brasil. A intenção foi fazer com que fatos como o golpe civil-militar de 1964 passasse a ser estudado como uma ação constitucional. O então ministro permanece 3 meses e 1 semana no cargo.

Na sequência, assume Abraham Weintraub, que, por sua vez, permanece 14 meses no cargo. Em sua gestão, adota medidas como contingenciamento de recursos para Educação Superior, revoga a portaria que tratava da inclusão de negros, indígenas e portadores de necessidades especiais nos cursos de pós-graduação, desqualifica a produção científica, e propõe a adesão, para todo ensino superior, ao projeto “Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se”.



Destaca-se que a esquizofrenia do projeto “Future-se”⁵ diante do que está previsto no Artigo 207 da Constituição: o ministro propõe pactuação entre governo, Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Organizações Sociais (OS) privadas para gestão de recursos e direcionamento de pesquisas. Entendemos em Marcuse (2011, p. 13): “na medida em que os homens traem, vendem a ideia da humanidade e chacinam ou traficam os que lutam por ela, a ideia como tal deixa de ser pronunciável; o escárnio e a sátira constituem a aparência real da sua verdade”, nada mais a dizer, o quadro diz por si – esse quadro histórico vigente marca a insegurança e o descrédito em duas pastas importantes como o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Com a frequente troca de ministros, além do escândalo com a tentativa de compra superfaturada de vacinas, entre outros, desenha-se o perfil do bolsonarismo.

Segundo Dias (1996, p. 6), “atuar na sociedade implica fazer permanentemente avaliação dos movimentos dessa totalidade”. Nesse sentido, nos propomos a executar esse exercício diante da presente materialidade, entendendo ser salutar e imprescindível para nosso processo de emancipação humana.

A tese aqui defendida é de que os Fóruns via coletivização dos trabalhadores(as) da educação, estudantes, comunitários e dirigentes possibilitaram avanços na elaboração de um processo contra-hegemônico em relação às políticas públicas educacionais nas escolas públicas municipais em áreas ribeirinhas e rodoviárias na cidade de Manaus.

É possível defender a ideia de que a luta dos trabalhadores(as) da educação não prescinde da articulação com movimentos sociais e sindicatos da categoria para alcançar maiores resultados. Reitera-se que a elaboração de políticas educacionais que respondam aos contextos reais das populações depende muito das lutas que a classe trabalhadora desempenhará diante do sistema.

Na práxis, somente nela e na unidade de classe será inegável transgredir o isolamento que a burguesia capitalista quer confinar a classe opositora (LOSURDO, 2014) e sua dignidade é conquistada ao “discutir com vós sobre o vosso estado e vossas preocupações, ser testemunho de vossas lutas contra o poder político e social de vossos opressores” (ENGELS, 2014, p. 36). Nisso se situam nexos com as possibilidades de intervenção dos Fóruns/coletivos aqui discutidos a partir da elaboração de um dado

⁵ Programa lançado em 2019 pelo MEC com a pretensão de gerar articulação empresarial entre universidades, institutos federais e organizações sociais. O programa não foi implementado dada a sua ampla e política inconsistência.



projeto histórico construído com toda categoria de trabalhadores(as) sujeitos políticos históricos universais.



1. DAS TERRAS DE VÁRZEAS, DENSAS FLORESTAS, RIOS CAUDAIS, TRANSGRESSÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS NA AMAZÔNIA

*Faz escuro, mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.*

Thiago de Mello

Diz a narrativa poética: “Gente pobre arrancando a vida com a mão / no coração da mata gente quer prosseguir / quer durar / quer crescer” (VELOSO, 1979); anuncia-se o concreto algoz que se faz em muitos chãos, em muitas águas e muitas terras e também na Amazônia. Nas Amazônias reais invadidas e colonizadas historicamente não se espelha o romântico anunciado nas versões mercadológicas divulgadas pelos estrangeiros. Os traços distintivos do desejo mercadológico dos exploradores pela Amazônia são análogos e tão ilógicos quanto o anseio de poder do senhor de escravos. A colonização do território amazônico, no que diz respeito ao estado do Amazonas, ocorre, historicamente, com a subjugação dos nativos. Segundo estudos realizados por Colares (2003, p. 18) sobre esse processo no estado do Pará, tratava-se de “terras a serem conquistadas, riquezas a explorar, almas a serem salvas, hábito e costumes a preservar ou alterar, conforme o padrão conveniente aos interesses dos dominantes (...)” – “elementos presentes no processo de colonização”.

As nossas terras de várzeas situam-se às margens dos rios, em especial rios de águas barrentas como o rio Solimões, mas também no rio Negro que se espraia nas cercanias da cidade de Manaus, sofrendo inundações e vazantes anuais nelas estão



localizadas nossas escolas do campo, nossa Educação é do Campo, das águas e das florestas. As terras de várzeas servem para plantio de diversas culturas na fase da vazante, são terras cultiváveis pelas populações ribeirinhas. São também territórios onde estão localizadas grande parte das escolas ribeirinhas no município de Manaus. Pereira nos traz detalhes sobre as características relativas ao tempo de várzeas nos rios:

Estas inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem “anfíbia”. Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre. A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluviual (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas). Nesse ambiente, constantemente submetido a fortes estresses, a biota e o homem amazônico desenvolveram os mais variados comportamentos adaptativos (PEREIRA, 2017, p. 16).

Para Colares (2021) as terras de várzeas constituem um diferencial da região amazônica em que os “varzeiros” seus habitantes se adaptam ao ritmo das águas dos rios, são verdadeiros seres anfíbios em que a produção de sustento e a educação se organizam nas enchentes dos rios, nas cheias, nas vazantes e nas secas dos rios. Trata-se da dialética da natureza, entende-se que as condições da própria existência dos sujeitos estão, assim como a natureza, em permanente contradição parecendo ser inerente à materialidade essa condição.

Nos processos de exploração capitalista em que nos encontramos, esse movimento da natureza acaba por situar todos, tanto os colonizados quanto os colonizadores, em estado também de permanente incerteza, essa que funda o atual mapa dos conflitos que apontam 7 mil ocorrências na Amazônia⁶. É prenhe dessa incerteza que partimos com nossa nau de pesquisa ancorando na história, expondo as condições postas enquanto totalidade para chegar aos determinantes do que aqui nos propomos a analisar, ao mesmo tempo em que vamos entendendo as necessidades que revestem a pesquisa científica na perspectiva dialética, cuja teorização, segundo Lavoura e Martins (2018), é o registro do pensamento real abstraído da concreticidade.

Nossa reflexão encontra centralidade em compreender a realidade, as mediações, as contradições dos Fóruns de educação nas relações, nos entremeios das políticas públicas educacionais, nas escolas do campo ribeirinhas e rodoviárias na área rural em Manaus/AM. A provocação ocorre nas condições materiais que possibilitaram as ações

⁶ Mapa dos conflitos é uma parceria inédita da Agência Pública com a Comissão Pastoral da Terra que realiza pesquisa sobre os conflitos no campo no país.



precedentes e procedentes superadoras de contradições inerentes ao fato observado. O mote germinal incorpora a despossessão dos meios organizativos e decisórios do trabalho escolar dos trabalhadores e estudantes pelo sistema administrador, apesar de eles terem papéis imprescindíveis para materialidade do próprio trabalho escolar. Na reação ao sistema, embora dentro do sistema, se faz a contradição na unidade dos trabalhadores forjada nos fóruns, nas escolas e comunidades. Os sujeitos envolvidos perceberam que não havia sentido em sua condição de alijamento diante das decisões postas, seja nos planos de ação ou nas demais demandas a serem por eles executadas no cotidiano escolar.

Diante disso decidem lutar para garantir a sua participação. O processo de organização para resistir ao estado de negação traz aprendizagens e desalienação crescente quanto ao seu papel social e direitos, a visão de mundo é ampliada e passa-se a indagar as razões e lógicas dos sistemas em que se inserem enquanto trabalhadores (as) da educação. Para Marx, isso significa que:

A alienação do trabalhador no seu objeto exprime-se, segundo as leis nacional-econômicas, em modo tal que, quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; em que, quanto mais valores ele cria, tanto mais sem valor e indigno se torna; em que, quanto mais formado o seu produto, mais deformado o trabalhador; em que, quanto mais civilizado o seu objeto, tanto mais bárbaro o trabalhador; em que, quanto mais potente o trabalho, tanto mais impotente o trabalhador; em que, quanto mais espiritualmente rico o trabalho, tanto mais sem espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2015, p. 307).

A alienação soma-se na condução ideológica interessada em sustentar as diretrizes hegemônicas da classe que detém o poder econômico/político cuja ordem prima em manter o controle e a exploração dos trabalhadores (as), criando condições de subalternidade e opressão perenes. Para Portelli (1977, p. 24), em sua leitura gramsciana, “a ideologia, concepção do mundo da classe dirigente, deve difundir-se por toda sociedade”. A estrutura ideológica no seio mesmo da sociedade civil explora diversas formas de difusão da vontade da classe dominante, como a escola e a religião. Nesse viés, os trabalhadores (as) são considerados subalternos, cuja condição subalterna existe não como algo intrínseco aos sujeitos, mas como posição forjada na relação social, política, cultural e econômica em que vivem. Todavia, é histórica a resistência de grupos subalternizados e, na Amazônia, de tempos em tempos, há coalizões de coletivos, etnias



contra a espoliação provocada pela exploração. Segundo Souza (2006), em Ajuricaba reside a gênese do espírito de luta contra-hegemônica dos povos indígenas no norte do Brasil.

As marcas alastram-se desde 1723: os povos indígenas sob a liderança do guerreiro Ajuricaba amotinam-se contra os portugueses, mesmo colocando à sua frente a própria morte. O historiador Aguinaldo Nascimento Figueiredo (2020) declara: “Sem nenhuma piedade, os portugueses promoveram um banho de sangue: chacinaram 15 mil índios incluindo velhos, mulheres e crianças, além de incendiar 500 malocas”. O episódio histórico da colonização amazônica manauara é marcado pela violência explícita do colonizador, a qual permanece ainda hoje.

São coalizões em espírito revolucionário, em proporção e contexto, e, em certa medida, em seu tempo e lugar como exemplo de organizações de trabalhadores como a CNTE⁷. A reatividade está no âmago ontológico dos seres humanos, do contrário como as sociedades haveriam de se formar, como as ciências haveriam de se constituir? Tudo se faz em rupturas que advêm da radicalização. Para os trabalhadores, radicalizar é preciso, e Marx e Engels (2014, p. 119) afirmam que “de tempos em tempos, os trabalhadores vencem, mas apenas provisoriamente. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores”. As insurreições nem sempre logram suas premissas. No caso do insurgente indígena, após sua prisão pelos portugueses, lança-se acorrentado ao fundo do rio. Encontra na morte a liberdade, sua revolta foi a negação à escravização, negava a negação da vida humana. Para os nativos, fica a significância de Ajuricaba na construção da sociedade amazônica.

Imagem 01: Guerreiro Ajuricaba



Fonte: <https://noamazonaseassim.com.br/o-guerreiro-ajuricaba-do-povo-indigena-manaos/>

⁷ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.



Em Gondim (2007), essa histórica luta dos povos originários se apresenta na crônica de Rojas, logo no início da jornada explorativa, na viagem de Pedro Teixeira ao subir o rio Amazonas em 1637. O jesuíta Alonso de Rojas escreveu a crônica trazendo a dimensão política e econômica em seu cerne. Enleva-se no cronista os tributos bíblicos comparativos na narrativa do espetaculoso rio das Amazonas.

Porque se o Ganges rega toda a Índia e por caudaloso escurece o mar quando nele deságua, fazendo com que se chame Sinus Ganeticus e por outro nome golfo de Bengala; o Eufrates, como rio caudaloso da Síria e parte da Pérsia é a delícia daqueles reinos; e se o Nilo rega a maior parte da África, fecundando-a com as suas correntes, o Rio das Amazonas rega extensos reinos, fecunda mais veigas, sustenta mais homens, aumenta com suas águas a mais caudalosos oceanos, só lhe falta, para vencê-los em felicidade, ter a sua origem no Paraíso, como afirmam gravíssimos autores que aqueles rios tiveram (GONDIM, 2007, p. 109).

A busca por rotas marítimas para comércio e viagens ao desconhecido leva a rota dos conquistadores espanhóis ao reino das Amazônias. Para Gondim (2007, p. 27), “os relatos das viagens sempre exerceram seu fascínio e muitos não envelheceram”. Envolto na representatividade bíblica das terras do paraíso, continua o autor, o novo mundo seria o vale do sonhado “Eldorado” e Francisco Orellana vem em nome da coroa espanhola – é o primeiro explorador a chegar na região no ano de 1542, alcançando a foz do rio Amazonas. A fauna e flora extraordinárias mistificadas ampliavam os anseios da coroa espanhola e portuguesa, na antiga égide de domínio e supremacia do velho mundo à superfície aquática e conduz navegantes na lógica comercial.

Imagem 02: Espanhóis ditando limites na bacia do rio Japurá



Fonte: <http://www.geocities.ws/terrabrasileira/contatos/amazonas.html>



A Amazônia vestida das exuberâncias naturais, dos sabores, odores diversos encanta os estrangeiros ao mesmo tempo em que seus povos nativos, filhos das águas e florestas são degenerados e destribalizados pelos navegantes europeus (LOPES; SOUZA, 2016). No contexto atual, tais povos seguem retirados de suas terras. Muitos foram e são assassinados durante o avanço da marcha mercantil. Nas florestas, rios, caboclos e caboclas anfíbios, homens/mulheres, seres das águas e das terras há uma materialidade que não é homogênea nem idílica, é ímpar em suas cotidianidades e não carrega sobre si o estandarte de paz e sim da colonização (FRAXE, 2008).

Para Marx, o processo colonizador das Américas se faz simultaneamente com as transformações na produção e circulação de mercadorias. Marx (2014, p. 109) destaca que “a grande indústria criou o mercado mundial, preparando o caminho para a descoberta da América. O mercado do mundial deu ao comércio à navegação, às comunicações por terra um desenvolvimento incomensurável”. O avanço marítimo e político, a formação do sujeito na nova sociedade oprimia os povos nativos. Os nativos tinham e têm modos diferentes, residem em moradias flutuantes nos rios, residem nos catamarãs, são trabalhadores extrativistas em frequente busca de sua sobrevivência que se reverbera sob o jugo do binômio social-classista.

Marx (2017) está certo ao afirmar que a história vai se repetir como tragédia ou farsa. Pela organização social vigente permanece a disputa: de um lado os donos das terras e dos meios da produção, que exploram a força de trabalho, e do outro os subalternizados trabalhadores (as) que possuem de seu apenas a força de trabalho.

Segundo Marx (2017), o desenvolvimento que origina tanto o trabalhador assalariado como o capitalista é a subjugação do trabalhador ao sistema explorador, esse sistema que ordena as cidades. Em Bechimol (1977, p. 67), afirma-se que “a cidade não é um produto de um homem só, porém, o resultado de uma interação de fatores geográficos, econômicos e humanos”. Na formação da cidade, é óbvia a importância do trabalho escolar tanto quanto outros. A escolarização situa-se de acordo com os pressupostos que regem as sociedades, assim como os contratos sociais. A propriedade privada engendra as classes “a partir do momento em que a apropriação da terra – que era, então, o meio de produção fundamental – assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários” (SAVIANI, 2015, p. 81).



É assim que, no bojo do desenvolvimento social, “constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a de seus senhores” (SAVIANI, 2016, p. 81). A propriedade privada, os donos das terras por dominarem quem efetivamente produz faz surgir “uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola” (SAVIANI, 2016, p. 81). De certo que esses aspectos do colonialismo ainda estão presentes.

Lopes e Souza (2016) afirmam que o processo civilizatório devorou o silvícola, sua cultura, seus costumes, desqualificou sua identidade originária. O estrangeiro torna o “inferno verde” seu reduto de desenvolvimento econômico. A viagem do espanhol Francisco de Orellana descendo o rio Amazonas desde os Andes, no Peru, indo até o oceano Atlântico, de 1540 e 1542 predizia as estruturas das próximas ações de controle exploratório. Sobretudo, essa não era a primeira viagem exploratória, todavia “foi a mais expressiva das expedições espanholas” pelo percurso percorrido e pelo significativo impacto para a historiografia da região:

Os relatos dessa viagem, que são os primeiros registros escritos sobre a floresta amazônica e a diversidade de ambientes e culturas encontradas ao longo do maior rio do mundo, foram feitos pelo frei Gaspar de Carvajal. Essa percepção, possivelmente, seja responsável pelo início da construção do imaginário fantástico sobre a região, inclusive a referência de seu nome (LOPES; SOUZA, 2016, p. 259).

Para Gondim (2007), os europeus sonhavam encontrar no “inferno verde”, o paraíso com fontes da eterna juventude que escondiam riquezas. A terra da miscigenação, da grande floresta e dos grandes rios, do “afro-ameríndio, caboclo, mestiço, eu sou a própria miscigenação” (DIAS; MENDOÇA, 2013, p. 13) está presente na toada⁸ que diz dos desmatamentos, florestas queimadas, terras invadidas tomadas pelo latifúndio, rios poluídos pela mineração.

Entende-se que a Amazônia comporta várias realidades complexas em permanente mudança durante o processo exploratório dizimando terras, florestas, fauna e flora e desterrando suas gentes. Para Freitas Pinto e Silva (2016, p. 5-6) “o processo civilizatório europeu produziu a desaculturação e a desfiliação identitária de povos

⁸ Ritmo musical apresentado durante a festa do boi-bumbá na Amazônia. Cantiga de harmonia simples. <https://www.dicio.com.br/toada/>



tradicionais amazônicos”. Assim, “tratou-se de uma imposição cultural identificada de nova invenção da Amazônia, uma invenção confundida com exploração, contribuindo para devastação do meio ambiente e para a destribalização”. Silva (2012, p. 66), ao discutir sobre o absolutismo lusitano na Amazônia, situa as transformações na Europa, a revolução industrial assim como a crise do sistema monárquico como mote da coroa portuguesa para assegurar as colônias que passam a financiar poder e riquezas. Para Amazônia, “a reordenação da política colonial portuguesa traria profundas alterações ao seu espaço físico e à sua configuração histórica”. Prossegue o autor:

A combinação mercantil-colonial traça o perfil do absolutismo lusitano na Amazônia, que passava pelas populações indígenas em duplo aspecto: como elemento econômico (mão de obra básica) e como elemento político (aliado) para assegurar o domínio colonial. Para tal, articulam-se as necessidades de enquadrar os colonos portugueses na orientação dos objetivos do Estado, de neutralizar o predomínio dos jesuítas no contato com os índios (para acirrar a destribalização e secularizar a ação missionária) e de criar mecanismos institucionais capazes de organizar, na Amazônia, uma unidade política de eficácia econômica e estratégica para a metrópole (SILVA, 2012, p. 77).

A desaculturação ocorre em muito mediada no âmbito pedagógico com conteúdo elaborado sobre a Amazônia para os povos da Amazônia, todavia, a partir da visão dos colonizadores, inclusive daqueles que nunca pisaram em nossas terras ou navegaram em nossas águas. A classificação entre o modo civilizado e o não civilizado é a condição com que os dominadores justificam a soberania eurocêntrica. A luta entre as classes existe desde o Brasil Colônia no modo exploratório. Para Engels (1985, p. 214), “desde o momento em que o operário quer escapar ao atual estado de coisas, o burguês torna-se seu inimigo declarado”. Para Gondim (2007, p. 73), “à gradativa animalização dos nativos corresponde o progressivo endeusamento dos europeus nos embates bélicos, no resgate de nativos pacíficos das mãos dos canibais”.

Como exemplo de controle, o próprio nome do rio Amazonas foi “dado” pelo invasor, o espanhol Francisco de Orellana, imbuído na visão mistificada de Marco Polo nas Índias do oriente, nome que acabou sendo incorporado (GONDIM, 2007). O velho mundo europeu se aventurava nas entranhas do novo mundo em busca do então denominado “Eldorado”, a fonte das riquezas escondidas em águas profundas barrentas e negras da região. O resgate histórico literário da Amazônia é feito pela teorização de



Neide Gondim em sua obra “*A invenção da Amazônia*” (2007). Tal obra, segundo Freitas Pinto e Silva (2016), “nos mostra duas visões acerca da Amazônia, uma retratada pelo imaginário europeu, enquanto a outra se dá pelo contraste deste imaginário europeu com a maneira como viviam os nativos”. Ainda sobre a origem do nome “Amazonas”, afirmam Freitas Pinto e Silva que:

É enfatizada por Gondim a aventura de Frei Gaspar de Carvajal, cronista da viagem de Orellana, que discorre com riqueza de detalhes o momento do encontro com mulheres amazônicas e apresenta dados sobre a possível existência delas. Carvajal descreve que a esquadra em que viajava teve de travar luta feroz contra essas mulheres, que a pauladas tentavam matar-lhe. Ele ainda afirma que as mulheres eram altas e brancas, com cabelo comprido enrolado na cabeça. Andavam nuas e praticavam a guerra como se fossem índios. Após um índio aprisionado ser questionado quem eram aquelas mulheres, ele afirmou que eram as Amazonas (FREITAS PINTO; SILVA, 2016, p. 6).

Na percepção de Gondim (2007), a dimensão mítica dada pelos exploradores ao novo território justificava ser ele invadido e colonizado para que fosse refinado pela cultura daqueles que o invadiam. Para Souza e Lopes:

Como aponta Bueno (1989), há controvérsias sobre a história oficial e muitos historiadores sustentam que outros navegadores teriam chegado ao Brasil antes de Cabral, como Vicente Yáñez Pinzón, Diego de Lepe e Duarte Pacheco Pereira, que, em 1498, numa expedição encomendada pela Coroa Portuguesa, para conhecer o que poderia estar além da linha de Tordesilhas, teria chegado à foz do rio Amazonas e à Ilha de Marajó (LOPES; SOUZA, 2016, p. 256).

O processo exploratório da Amazônia, no que tange em especial o estado do Amazonas, tem sua estruturação em dimensões perpetuadas até os dias atuais. Vale recordar que além do Brasil, a floresta amazônica se expande, tem origem geográfica e fragmentos situados em outros países como Peru, Venezuela, Colômbia, Equador, Guiana Inglesa e Guiana Francesa.

Esses aspectos que formam a totalidade do estado do Amazonas serão discutidos a partir das relações sociais e das características que formam suas particularidades, sua concreticidade, suas peculiaridades – que observadas proporcionam meios e formas de compreender seu movimento.

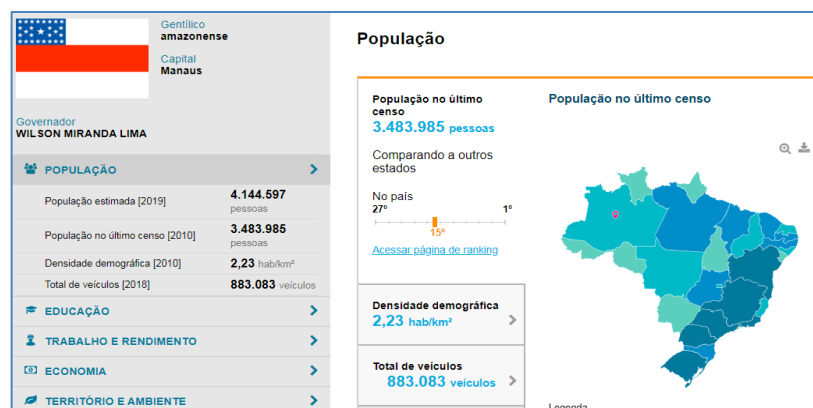


1.1. RELAÇÕES SOCIAIS, DEMOGRÁFICAS, MILITARIZAÇÃO E POLÍTICAS TERRITORIAIS NO AMAZONAS

O desafio de compreender a importância dos Fóruns para elaboração de políticas educacionais nos leva a uma visão do estado do Amazonas como um todo navegando nas reflexões do geral para suas particularidades. Inicialmente, veremos os elementos quantitativos e qualitativos que constituem a historiografia do estado do Amazonas como fatores determinantes para os processos de escolarização dos sujeitos e, em seguida, do município de Manaus onde ocorrem os Fóruns.

Os dados correspondem aos aspectos estruturais geográficos, a produção econômica, os traços típicos, culturais, históricos e quantitativo relativos ao atendimento de estudantes no meio rural. Geograficamente e demograficamente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o estado do Amazonas apresenta a maior extensão territorial brasileira, que equivale, em extensão territorial, a 1.571.000 quilômetros quadrados. Sua população geral é de 3.483.985 habitantes e os índices populacionais estimam 4.144.597 habitantes conforme abaixo:

Imagem 03: Dados referentes ao quantitativo populacional do Amazonas



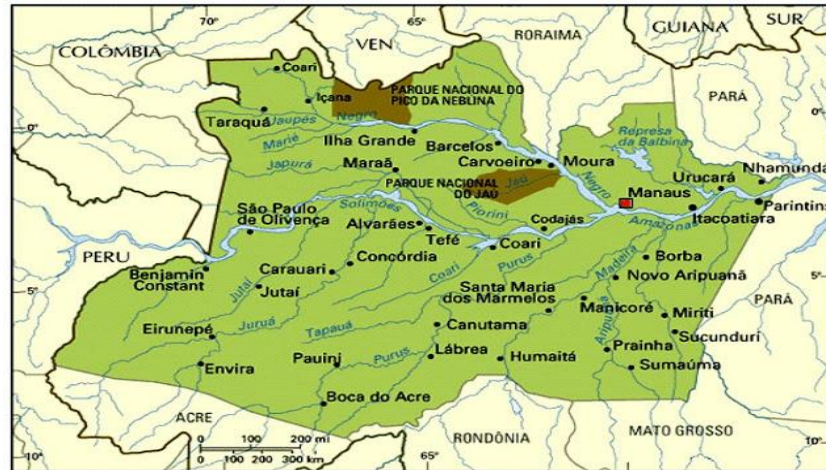
Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>

O total populacional acima se distribui em 62 municípios incluso sua capital, a cidade de Manaus. A capital Manaus e suas peculiaridades estarão em nosso próximo ponto de discussão. Faz-se um destaque aqui em relação ao acesso entre os municípios,



que, em sua maioria, dá-se pela via fluvial, uma característica pontual do Amazonas. Sobre os municípios que compõem o estado, segue o mapa abaixo:

Imagem 04: Mapa do estado do Amazonas e seus municípios



Fonte: www.imagensparacelularblog.blogspot.com

Embora redundante, é preciso lembrar estigmas imputados às populações originárias. Conforme Freitas Pinto e Silva:

Tinham-se os indígenas, acostumados a uma rotina de caça e pesca ritual, à pintura dos corpos, sem roupas e apenas com objetivos de subsistência, como ocioso e com atitudes consideradas preguiçosas. Os europeus comparavam a cultura das populações tradicionais a animais irracionais, sem vontade própria, vistos como obra de Deus a serem evangelizados e a partir disso poderiam ajudar na conquista (FREITAS; PINTO SILVA, 2016, p. 16).

Todavia, conforme Gondim:

Os indígenas seriam os habitantes que ajudariam os brancos a conseguir extrair a riqueza do local e ao mesmo tempo os auxiliariam na adaptação à região, mas não aconteceu dessa maneira. Os índios e os brancos não se entenderam, pois, tinham objetivos diferentes. Os recém-chegados queriam escravizá-los e, a natureza do índio de fazer o que deseja e o que precisa, não aceitou essa condição (GONDIM, 2007, p. 163).

Lopes e Souza (2016) trazem um pouco mais – é preciso atenção aos procedimentos na invasão:



A partir de 1637, uma grande expedição comandada pelo português Pedro Teixeira, composta por mais de duas mil pessoas, avançou pelo rio estabelecendo núcleos de povoamento, explorando a mão de obra indígena e extraindo produtos da floresta que eram comercializados a altos preços no mercado europeu, como a castanha, o cacau, o tabaco, peles de animais, entre outros que ficaram conhecidos por drogas do sertão. As dificuldades dos europeus em desbravar o ambiente natural da Amazônia, com condições climáticas adversas, uma fauna e flora diferentes do que estavam acostumados, criavam a ideia de uma região indomável, selvagem, o que o imaginário do colonizador classificou como “inferno verde” (LOPES E SOUZA, 2016, p. 260)

Na verdade,

A história oficial e a própria sociedade excluíram indígenas da formação do pensamento social amazônico, colocando-os na marginalidade e não garantindo a eles direitos de ocupação da terra e direito à espiritualidade. São esses acontecimentos históricos que configuram a Amazônia como complexa, dado ter sofrido processo civilizatório miscigenado. A partir do passado, podemos compreender a realidade amazônica e verificar sua formação social em função de um espaço geográfico (FREITAS PINTO; SILVA, 2016, p. 6).

A luta pela terra permanece no presente. A terra e a água são fontes de riqueza e o estado do Amazonas conta com grande potencial fluvial. Seus principais rios são: Amazonas, Içá, Japurá, Javari, Juruá, Madeira, Negro, Nhamundá, Purus e Solimões. O rio Amazonas se forma na junção dos rios Negro e Solimões.

Imagem 05: encontro dos rios Negro e Solimões em Manaus



Fonte: https://www.google.com/search?q=imagem+encontro+das+%C3%A1guas+em+Manaus&rlz=1C1GCEA_enBR754BR754&tbm=isch&source=iu&ictx=1

O fenômeno natural do encontro das águas em Manaus é tombado como patrimônio nacional desde 2010 pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Essa iniciativa foi pauta de debates entre empresários, Estado e movimentos de defesa do meio ambiente. A oposição feita pelo Estado conta com grupo empresarial



disposto a construir um porto de embarque e desembarque de mercadorias que fortaleceria o potente polo da indústria local. O “Porto das Lages”, segundo o IPHAN/AM:

O Encontro das Águas foi tombado pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural – órgão colegiado de decisão máxima do Iphan para as questões relativas ao patrimônio brasileiro material e imaterial –, durante a 65ª Reunião, que aconteceu entre os dias 4 e 5 de novembro de 2010, no Palácio Gustavo Capanema, no Rio de Janeiro (RJ). Os mais de 10 quilômetros em que é possível observar as águas escuras e transparentes do Rio Negro correndo ao lado das águas turvas e barrentas do Rio Solimões, no Amazonas, foram tombados em função da excepcionalidade do fenômeno, considerando seu alto valor paisagístico (IPHAN/AM, 2017).

A economia manauara possui como fator propulsor a industrialização pelo Polo Industrial de Manaus (PIM). Ele foi instituído legalmente, em 1967, pelo Decreto de Lei número 288/67 que consolida o modelo Zona Franca, cujo objetivo é constituir um espaço de livre comércio incluindo importação e exportação. Para Mourão e Silva:

A implantação da Zona Franca de Manaus interferiu diretamente no modo de vida dos trabalhadores de toda região Norte e em especial no Estado do Amazonas, pois superou a economia nos moldes extrativistas e desencadeou um processo migratório, objetivando trabalho, de todo o interior do Estado para a capital, sem precedentes na história do Norte brasileiro (MOURÃO; SILVA, 2015, p. 209).

Para Carmo (2017), a Amazônia brasileira historicamente chama atenção de olhares mercantilistas nacionais e internacionais. Isso se deve a sua rica biodiversidade e a seus recursos naturais anunciados e ambicionados. Esses recursos são estratégicos para geração de inovações da tecnologia e demais derivados para o desenvolvimento do mercado. Para Dias as contradições entre o apogeu capitalista desejado e o modo de vida dos nativos pressupunha domínio deste, “a maneira de organizar uma classe trabalhadora já há muito tinha sido pensada e posta em prática para isso, contava-se com o auxílio dos missionários na região” (DIAS, 2007, p. 31). Segundo Carmo (2017), há razões para ser essa uma área de disputa do capital, sendo uma região rica de diferentes fontes naturais. Existem estudos comprovando a existência de estoques de minerais como ferro, manganês, alumínio, zinco, nióbio, níquel, cromo, titânio, ouro, prata, paládio, ródio, estanho, tungstênio, tântalo, platina, urânio, zircônio. Para Bentes, é importante destacar que:



O apogeu da borracha durou pouco, devido à biopirataria. A Ásia tirou o monopólio da borracha da Amazônia. As firmas locais foram à falência e as estrangeiras partiram para os países asiáticos. Com isso, o desemprego tomou conta do estado, e muitos nordestinos não tiveram condições de voltar para seus estados. Abandonados nas periferias das cidades, passaram a dividir palhoças com índios destribalizados e caboclos (BENTES, 2018, p. 31).

Com o agregamento social devido à migração de outras populações, ocorre a miscigenação entre indígenas e nordestinos, produzindo manifestações culturais e alterando costumes locais. Para Dias (2007, p. 36), “é importante dizer que a chegada desses contingentes de imigrantes nacionais e estrangeiros foi fator decisivo para a ampliação das atividades no comércio, transportes, bancos e outras atividades solicitadas pelo setor de serviços urbanos”. A pauperização da população desiludida, continua o autor, “sem falar no comércio de ambulantes, ocupados por imigrantes que aparecem como vendedores de carvão, frutas e hortaliças, peixes, fósforos, gelo, bilhetes de loteria, vísceras, garapa, sorvete, tecidos, etc.”

É preciso destacar também as questões voltadas para militarização da Amazônia que, segundo discutido em recente artigo publicado no site da *Carta Capital* pela professora Monica Hirst, sinaliza que:

A penetração dos militares no aparelho do Estado, se bem conflua para um mesmo resultado, pode obedecer a lógicas distintas [...] Trata-se de uma acumulação de poder que reúne cartas políticas, institucionais e territoriais. Desde 2016, ganhou novo ritmo a militarização das fronteiras na Região Norte, em parte associada às reações do Estado, às migrações venezuelanas, mas principalmente ao enraizamento da presença das Forças Armadas na área amazônica. O tratamento do tema migratório nas fronteiras no Norte ganhou um prisma securitizado que encontra eco na necessidade de enfrentar as ações do narcotráfico, do contrabando e do crime organizado [...] respondendo a estímulos institucionais e internacionais, tal presença se beneficiou dos programas de treinamento na Selva Amazônica, especialmente aquilatados a partir dos primeiros anos do século XXI. Além de promover o aumento de contingentes do Exército, esses programas expandiram a capacidade de enfrentamento às ameaças em cenários adversos, com base numa nova concepção de ocupação territorial, métodos de ação militar e convivência com o mundo da floresta [...] obedecendo ao propósito de preencher um vazio estratégico numa extensa área de fronteira, foi triplicado o número de homens no terreno e promoveu-se uma reestruturação da organização do Exército na região [...] dessa forma, a centralidade outorgada ao espaço amazônico para a definição da missão das Forças Armadas brasileiras passou a estar associada à abertura de



uma linha de colaboração com os EUA em um amplo espectro de temas, sejam estes na órbita das políticas de defesa, de tecnologia militar ou de segurança nacional (HIRST, 2021).

<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/brasil-vive-novo-ciclo-de-militarizacao-na-amazonia>

Segundo Marques (2007) existe um histórico trajeto de embates entre povos indígenas, Estado, missões religiosas, e poder militar em terras e águas amazônicas, em relação aos militares muitos interesses estão postos.

A identificação da Amazônia como prioridade estratégica das Forças Armadas não se deve apenas a uma reconfiguração dos interesses estatais em matéria de segurança e defesa. A importância atribuída à região amazônica pelos militares resulta de uma intrincada relação entre interesses e elementos simbólicos (MARQUES, 2007, p. 17).

As políticas territoriais geram indagações que são necessários e muito se pode discutir sobre o estado do Amazonas e as ações militares no campo, todavia, tal tema pode ser mais amplamente entendido por meio de estudos citados acima. O estado do Amazonas possui a maior população indígena do país e segundo dados do Censo de 2010, apresenta os traços desses povos originários bem marcados nos artesanatos, danças típicas, culinária, e modos de coexistir. Um desses marcos regionais culturais é o “Festival de Boi-Bumbá” realizado anualmente na cidade de Parintins, município localizado cerca de 370 km da capital Manaus. O festival iniciou-se em 1913 e, com o passar dos anos, se internacionalizou. Segundo Nogueira:

Não se trata mais de brincadeira junina de negros, índios e caboclos pescadores e estivadores: a classe média alta invadiu os currais e tangeu os bois-bumbás para os seus domínios. É desse modo que Garantido e Caprichoso, na sua versão espetacular, são tratados como partes do conjunto das instituições culturais do município e do Estado. Brincantes, galeras, comerciantes, industriais, membros do Judiciário, do Executivo, do Legislativo e da Igreja se envolvem social e institucionalmente com a festa dos bois-bumbás. Os ares dos bois-bumbás se espalham pelos escaninhos sociais e geográficos da cidade (NOGUEIRA, 2013, p. 74).

A cultura popular também manifesta a divisão de classes sociais na representatividade do significado histórico dos “Bois”. As cores utilizadas no folclore do boi-bumbá revelam símbolos materializados que distinguem o poder político das classes. O poderio dos coronéis amazonenses está no azul da classe abastada que lidera e origina



o boi azul, o boi Caprichoso. A resistência dos pauperizados, da classe trabalhadora está no vermelho de bandeiras e adereços do boi Garantido. No festival, o vermelho do Boi Garantido traduz em suas toadas um misto de amores e lutas, narrativa onírica de uma conjuntura social igualitária. O tom é de supressão das mazelas sociais conforme presente em suas toadas. Na contraposição, o azul do Boi Caprichoso representa a elite social que tem o poder econômico, o poder político nas instituições, suas toadas trazem narrativas românticas da realidade amazônica, das alegrias e prazeres, de uma cultura popular que não é vivida pelo ribeirinho nem pelo pescador. De todo modo, o evento atrai turistas e mercantiliza a cultura popular.

A culinária amazônica se faz em odores, cores, sabores e maneiras, conexões com a natureza em simbiose inigualável. De fato, são relações autênticas entre o humano e entes vegetais, minerais, vastos frutos, ervas, peixes regionais. Temos peixes como o Tambaqui, Tucunaré, Matrinchã, Jaraqui, de ervas, raízes, etc. Também frutos como Açaí, Camu-camu, Araçá-boi, Bacaba-çu, Biriba, Buriti, Cupuaçu, Pupunha, Tucumã, Uxi entre outros tantos que além de alimento, incorporam formas de produção cultural, saberes populares, lendas e mitos, arte além da vida econômica local.

As moradias tradicionais são casas em palafitas construídas em madeira nas margens dos rios ou mesmo casas flutuantes também de madeira.

Imagem 06: moradias em flutuantes na Amazônia, rio Negro/Manaus



Fonte: acervo da pesquisadora.

A área urbana de Manaus possui 63 bairros segundo o Instituto Municipal de Planejamento Urbano (IMPLURB) <https://implurb.manaus.am.gov.br/>

Quanto aos aspectos cívicos, sua bandeira significa luta e vitória marcada pelo espírito positivista nacionalista, defendendo a participação vitoriosa dos amazônidas na luta travada na guerra de Canudos – insurgência ocorrida em 1893, no sertão do estado da Bahia, que teve a contribuição amazonense. As listras vermelhas da bandeira



representam o sangue derramado nessa guerra. A cor branca simboliza a pacificação após a mortandade. As estrelas representam seus 25 municípios então constituídos em 1897. Vale lembrar Schaff que afirma:

toda a escolha e todo o encadeamento de fatos pertencentes a um grande domínio da história, (...) local ou mundial, história de uma raça ou de uma classe, são inexoravelmente controlados por um sistema de referência no espírito daquele que seleciona ou reúne os fatos (SCHAFF, 1975, p. 69).

Para quem vive nas diversas Amazônias, desde as grandes áreas urbanizadas aos espaços rurais, a diversidade é latente e o concreto não é romantizado como de alguém que contempla essas Amazônias na distância de seus desafios cotidianos. As condições reais dirigem os afazeres, o modo de ir e vir à escola, as visitas familiares, as travessias de uma margem à outra dos rios, os costumes – como o de estender os lençóis nas janelas das casas nos beiradões. Os lençóis estirados nas janelas podem ser anúncio ou denúncia de casamentos, nascimentos ou de funerais nas comunidades. São ritos passados de geração a geração. Seguiremos discutindo as especificidades que corporificam os processos de escolarização nas áreas ribeirinhas e rodoviárias.

1.2. APROXIMAÇÕES ÀS PARTICULARIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO RIBEIRINHA E RODOVIÁRIA: NOSSO CHÃO DE RIOS

Segundo Hage (2010, p. 149), a realidade rural na Amazônia nos aproxima do “grande desafio que se coloca na atualidade ao ribeirinho amazônico” que é “a necessidade de que ele seja construtor de sua própria História”. Existe um pensamento hegemônico que situa um quadro de passividade ao habitante do meio rural; o poeta chega a afirmar que a vida no meio rural significa apenas ter “um lugar de mato verde pra plantar e pra colher... uma casinha branca de varanda...” (“Casinha Branca” de Gilson e Joan, 1979). A poesia não revela a disputa no campo. Na verdade, o rural assimila-se na obra



poética mais real de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina* (1955), que diz: “esta cova em que estás com palmos medida / é a conta maior que tiraste em vida / é de bom tamanho nem larga nem funda / é a parte que te cabe neste latifúndio...”

Todo território e territorialidade são feitos de tipos de forças sempre em levante. A cidade de Manaus, nosso local de estudo, não foge a esse emblemático modo. Manaus tem a maior área urbana do país, com 427 km² e o total de 2.219.580 de habitantes. É a sétima maior cidade brasileira em quantitativo populacional, segundo o IBGE (2020). A cidade é o desenvolvimento industrial embebido nas necessidades demandadas pela ampliação da sociedade moldada no sistema capitalista. Sua historiografia revela uma Manaus forjada no padrão de valor e no uso imperialista que segue a lógica do consumo e da produção industrial.

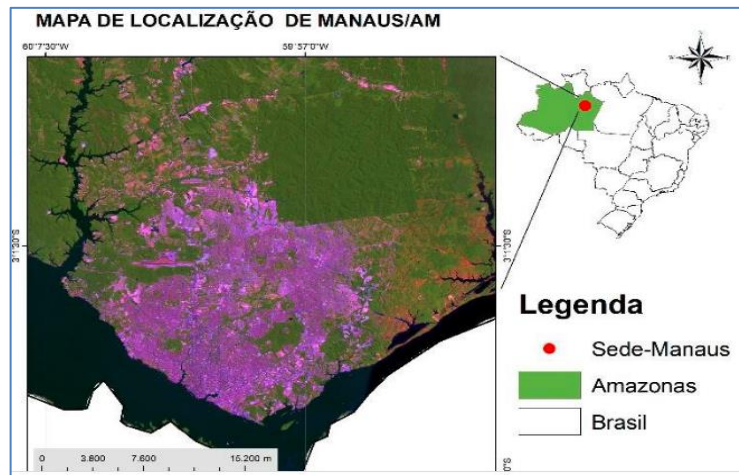
Para Dias (2007, p. 119), “o espaço urbano pensado, idealizado e organizado para se fazer conhecer, impressionar e atrair os investidores estrangeiros, ao mesmo tempo em que projeta para o mundo prosperidade e civilização, dentro da visão burguesa de uma cidade ideal, cria também as próprias contradições”. Dias (2007, p. 42) afirma que “encarnando o ideal de progresso e prosperidade, e aproveitando a orientação da economia da borracha, no sentido do comércio exterior, Eduardo Ribeiro, assumindo o governo do estado do Amazonas em 1892, dá início a um ambicioso projeto de transformação da cidade, continuado por seus sucessores”.

É a pequena aldeia que se transforma em grande urbe. A transformação da aldeia em uma cidade moderna representa a destruição de todo e qualquer vestígio que lembra Manaus como o antigo lugar da Barra do Rio Negro. A nova capital tem suas funções comerciais e administrativas ampliadas com as atribuições que assume como capital nacional da borracha (DIAS, 2007, p. 42).

A visão cartográfica ajuda no entendimento da localização geográfica da cidade. Temos aqui a identificação das zonas de atendimento dos centros de saúde, que, para nós, também identifica as zonas de atendimento das escolas. O mapa foi elaborado pela Secretaria Municipal de Saúde de Manaus (SEMSA) a partir do Plano Municipal de Saúde.



Imagem 07: localização da cidade de Manaus



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Localizacao-da-cidade-de-Manaus-AM-Fonte-Elaborado-por-Escobar-FB_fig1_333198126

Imagem 08: mapa dos distritos (bairros) atendidos pela SEMSA em Manaus



Fonte: SEGEO/GESF/DAP/SUGS/SEMSA

Segundo o Plano Municipal da Secretaria de Saúde de Manaus:

A população de Manaus representa atualmente 51,24% da população do Amazonas, 11,32% da Região Norte e 0,91% do Brasil, sendo a 7ª mais populosa da federação localizada à margem esquerda do Rio Negro, limita-se ao Norte com o município de Presidente Figueiredo, ao Sul com os municípios de Careiro da Várzea e Iranduba, a Oeste com Novo Airão e a Leste com os municípios de Itacoatiara e Rio Preto da Eva. A população da cidade está distribuída em sete zonas geográficas



(Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro-oeste e Rural), sendo entrecortada por inúmeros igarapés, alguns dos quais nascem ou atravessam florestas, todos cruzando sua área urbana, os quais sofrem, durante anos, o lançamento de resíduos poluentes que atingiram vários bairros das diferentes zonas geográficas da cidade (SEMSA, 2017, p. 5).

<https://semsa.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/>

A área rural apresenta como característica o menor quantitativo de pessoas residindo por metro quadrado em contraposição ao que é visto na área urbana. A população, em grande parte nos bairros onde residem os trabalhadores, assemelha-se ao que Engels narra sobre a miséria nas cidades inglesas durante a industrialização:

Eis uma descrição dos diferentes bairros operários de Manchester, tais como tive ocasião de os observar durante vinte meses [...] diremos que a quase totalidade dos 3350 mil operários de Manchester e dos seus arredores habita em casas em mau estado, úmidas e sujas, que as ruas por onde têm de passar estão na maior parte das vezes num estado deplorável e extremamente sujas e que foram construídas sem o menor cuidado de ventilação, com a única preocupação do maior lucro possível para o construtor. Nas habitações operárias de Manchester não há limpeza nem conforto, e, portanto, não há vida familiar possível; só uma raça desumanizada, degradada, rebaixada a um nível bestial, tanto do ponto de vista intelectual como moral, fisicamente mórbida, poderia sentir-se à vontade e sentir-se em casa (ENGELS, 1985, p. 77).

Assim, também nos rios e nas florestas o poder do capital traz conflitos, os Chicos Mendes, as Dorothy Stang⁹ entre outros e outras são assassinados por buscarem uma sociedade justa. Os caminhos serpenteados de negras e barrentas águas doces e ácidas são cheios de rebojos¹⁰, remansos¹¹ espelhados de rios com seus piratas contemporâneos. A escola do campo pode estar nas terras de barrancas, nas margens dos igarapés¹², dos furos no seio dos remansos braços de rios, ramais e estradas.

O sistema de administração das escolas é feito pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e seu organograma possui o Departamento de Gestão Educacional (DEGE) no qual está a Divisão de Ensino Fundamental (DEF), onde se encontra o Grupo de Trabalho em Educação do Campo (GT Campo) e o Comitê Municipal de Educação do Campo. Abaixo o organograma atual da secretaria com relação ao atendimento pedagógico:

⁹ Freira, religiosa cristã assassinada em 2005 no estado do Pará em luta pelos agricultores sem-terra.

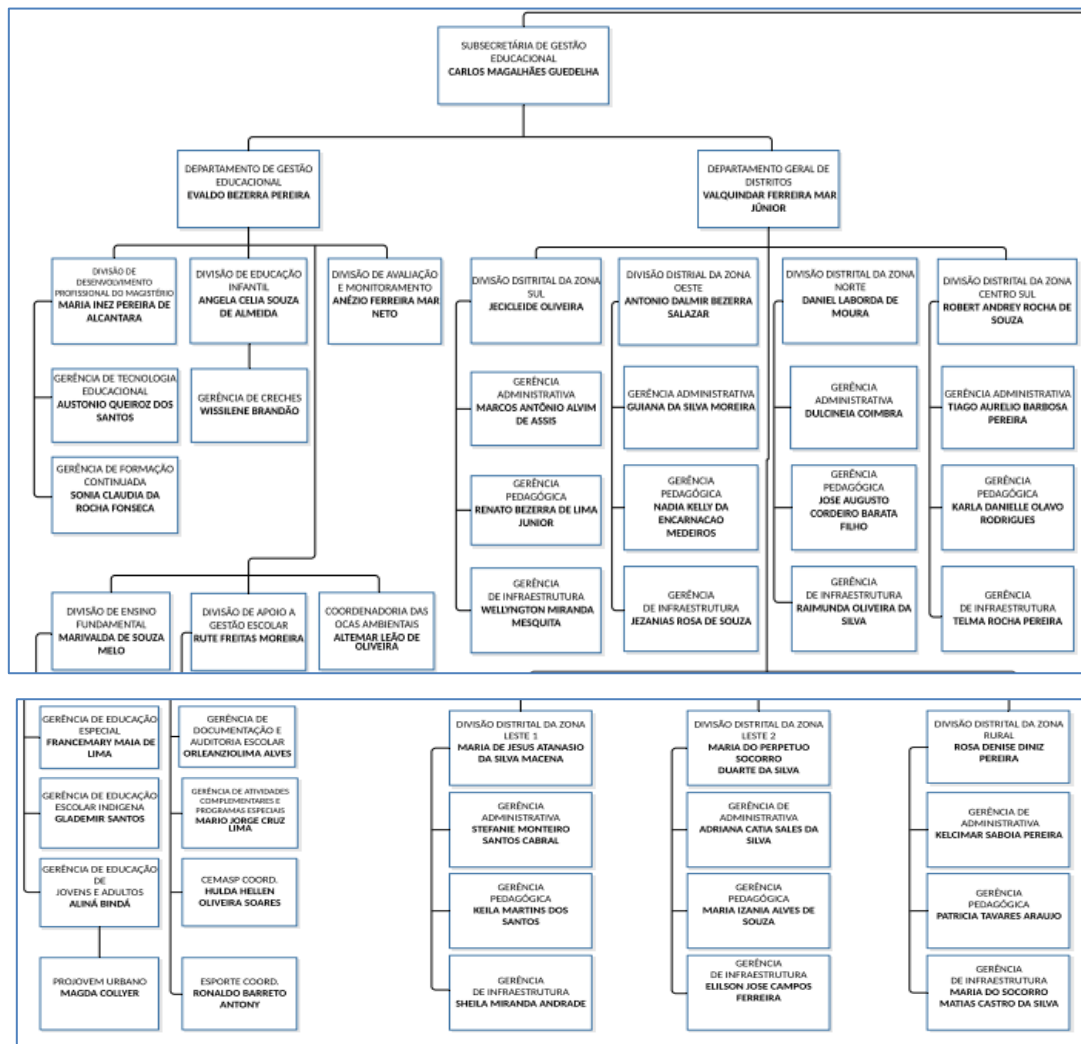
¹⁰ Redemoinho que se forma nos rios como espiral submergindo objetos que estejam sob as águas dos rios.

¹¹ Enseada tranquila recorte de rio que adentra a floresta formando pequenos igarapés.

¹² Canal estreito de rio que se forma entre ilhas e a terra firme.



Imagem 09: organograma SEMED Manaus.



Fonte: <https://semed.manaus.am.gov.br/>

No organograma está situada também a Divisão Distrital Zonal Rural (DDZR) que atua diretamente na administração das escolas do campo, todavia sob a orientação dos setores da sede da secretaria, ou seja, atua de forma articulada com a sede, embora esteja situada fisicamente fora do prédio da SEMED.



Imagem 10: escola rural ribeirinha no rio Negro em Manaus



Fonte: acervo pesquisadora/SEMED/Manaus.

Imagem 11: escola rural ribeirinho no rio Amazonas em Manaus



Fonte: www.acritica.com/channels/cotidiano/news/problemas-na-zona-rural-de-manaus

Imagem 12: área de lazer escola rural ribeirinha no rio Negro em Manaus



Fonte; acervo da pesquisadora.



Quanto aos níveis e etapas, a secretaria atende desde a Creche, a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Quanto ao atendimento em modalidades, atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena. Atua com programas de Educação Integral, Projeto de Educação Itinerante, Programa de Correção de Fluxo, Programa de Alfabetização, turmas multisseriadas, turmas “regulares”.

Abaixo segue detalhamentos quantitativos desses atendimentos quanto às escolas localizadas no meio rural:

- 15 escolas com Programa de Correção de Fluxo;
- 02 escolas com Educação em Tempo Integral;
- 63 escolas com turmas multisseriadas 1º ao 5º ano/série e Educação Infantil;
- 22 escolas com turmas com único ano/série 1º ao 5º ano/série;
- 01 Centro Municipal com atendimento na Educação Infantil Creche (área rodoviária);
- 09 escolas com Educação de Jovens e Adultos (04 ribeirinhas e 05 rodoviárias);
- 72 escolas com Educação Infantil entre multisseriadas e de modo regular;
- 04 escolas Municipais com atendimento na Educação Escolar Indígena;
- 29 escolas com Projeto de Educação Itinerante (6º ao 9º ano).

As escolas são atendidas por dois programas federais de transporte escolar como Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que transfere recursos financeiros para uso no transporte, além do Programa Caminhos da Escola que também destina recursos para “renovação da frota dos veículos (ônibus, embarcações e bicicletas), utilizados no transporte escolar, como forma de garantir, com qualidade e segurança, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas da rede pública da educação básica, prioritariamente, residentes na zona rural.

Os programas destinam-se tanto ao transporte no modo fluvial como no modo terrestre/rodoviário. Segundo informações da subsecretaria de infraestrutura e logística, em 2017 a situação do transporte contava com 64 lanchas (barcos pequenos movidos a motor com suporte para 21 e 32 pessoas), 66 ônibus escolares e 68 micro-ônibus. Em



média o tempo dispendido é de aproximadamente 30 a 180 minutos da escola mais próxima a mais distante, por via fluvial e aproximadamente de 30 a 120 minutos por via terrestre.

A questão do meio de transporte é um fator preponderante na educação do Campo, a baixa densidade demográfica serve de justificativa para o Estado fazer o deslocamento de estudantes, fazer a nucleação de escolas. Todavia, também significa o fechamento de escolas no meio rural. A política de nucleação se sustenta na possibilidade de transportar os estudantes entre comunidades ou entre campo e cidade. Na área ribeirinha, em alguns casos, quando as lanchas escolares não conseguem suprir a demanda, os próprios comunitários utilizam seus pequenos barcos/lanchas ou até mesmo professores usam seu transporte particular para conduzir os estudantes. Essas embarcações pequenas são denominadas de rabetas ou voadeiras¹³. A população se articula com os gestores das escolas caso ocorram problemas, são ações sem registros oficiais que servem de vias alternativas criadas na concreticidade.

Dito isso, a seguir um pouco das materialidades aqui discutidas.

Imagem 13: transporte municipal das escolas ribeirinhas



Fonte: <https://www.ochefaodanoticia.com.br/2019/01/abertura-do-ano-letivo-de-2escolas.html>

¹³ Pequenos barcos com motor utilizados no transporte entre pequenas distâncias na Amazônia.



Imagem 14: transporte de comunitários para reunião pedagógica nas escolas ribeirinhas



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 15: transporte escolar em rabetas (pequenas canoas movidas a motor) dos comunitários



Fonte: <https://amazonianarede.com.br/estudos-para-melhorar-a-vida-dos-ribeirhos-na-enchente-e-vazante-dos-rios-na-amazonia/>

Para aprofundamento sobre o contexto trabalharemos, a seguir, questões também do contexto histórico-político que compunham o momento dos Fóruns enquanto singularidades, as quais formavam subdimensões provocativas entre os seus participantes. Aliás, todas as questões até aqui tratadas estiveram nas discussões desses Fóruns.



1.3. DO PORTO/PONTO DE PARTIDA: O CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO COMO PRESSUPOSTO PARA O MOVIMENTO ORIGINÁRIO DOS FÓRUNS

Nas relações existenciais, os seres humanos transformam a natureza e a si próprios. A natureza não é mórbida, tudo nela se transforma, a escola também se transforma ao transformar a vida dos sujeitos. A escola produz tanto na sua produtividade produtiva quanto improdutiva, conforme Frigotto (2015). O grande filósofo Heráclito de Éfeso já anunciava que:

Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários.

<https://revistacult.uol.com.br/home/nao-seremos-os-mesmos/>

A vida é prática e para viver é preciso ordenamento, disciplina, conhecimento e produção. Marx e Engels (2009, p. 125) afirmam que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. A essa ideia Saviani ainda acrescenta:

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 13).

Tavares de Jesus (2005, p. 61) contribui ao afirmar que “Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas, incluindo as pedagógicas, porque para eles o trabalho é a chave de compreensão da realidade”.

A decodificação da materialidade em sua totalidade exige um ponto indutor, não é dada sem intenção. Tudo perpassa, no caso dos trabalhadores (as), pela desalienação em relação ao modelo de sociedade em que se habita, e na definição de qual sociedade se



deseja. Assim também a prática escolar é planejada, derivada da intenção predominante na sociedade, do tipo de produção, do tipo de hegemonia presente. Um dos pontos de partida no processo de implementação de políticas educacionais encontra sua lógica na avaliação. O produto final da escolarização é um cidadão competente. E qual seria esse produto e essa competência?

De acordo com Paro, “o que é o produto da escola?”

A resposta a esta pergunta pode contribuir para uma crítica ao costume de se culpar o aluno pelo fracasso escolar. Enquanto “atividade adequada a um fim”, o processo pedagógico constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando. É este que, de fato, constitui o objeto da ação educativa e que, no processo, se transforma (em sua personalidade viva) no novo produto do trabalho que é, pois, o aluno educado (PARO, 1998, p. 8).

Do ponto de vista do capital e sua ideologia necrófila, o produto deve ser a formação de trabalhadores acrílicos, capazes de produzir sem indagar sobre seu trabalho produtivo nem sua razão de ser ou de existir. A hegemonia pedagógica que embasa esse modo educativo é um alargamento do controle ideológico da classe que detém o monopólio da riqueza produzida pelos trabalhadores. Contudo, a denúncia é anúncio por contrariedade e os vazios sempre são ocupados, por isso é possível haver formas de transformação (SAVIANI, 2015).

Para Saviani, é importante compreender quais os elementos fundantes da própria escola.

Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência (SAVIANI, 2013, p. 81).

Para Duarte (2015, p. 154), “a luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital”. Sabe-se que existem modos de manter sob vigilância os sujeitos, o trabalho via órgãos oficiais e até mesmo instituições privadas na sociedade civil. No sistema, a escolarização é medida pelo Índice de



Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sendo um instrumento do Estado, sistematiza metas para serem alcançadas, gerando as políticas públicas educacionais.

O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Utiliza-se de avaliações censitárias aplicadas a cada dois anos em todo país nas turmas de 5ºano/série e 9ºano/série do Ensino Fundamental. Os índices servem de fundo para desdobramentos de planos e projetos. É uma política avaliativa externa que institui níveis de competição, estabelecendo a meritocracia – e, como bem se sabe, numa competição, fatores desiguais contradizem essa meritocracia. Conforme Luckesi, a avaliação da aprendizagem:

Não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p.1).

Vale lembrar que, embora tais políticas sejam criadas no bojo da gestão liderada pelo Partido dos Trabalhadores, é preciso fazer a crítica mostrando o perigo desse tipo de avaliação que pode acabar por ampliar os ideais da classe dominante. As políticas educacionais precisam ter, na escola, estruturas objetivas e subjetivas que permitam a todos alcançar as metas propostas. A contribuição crítica que Duarte (2015) traz, para se pensar reflexivamente sobre esse período de liderança progressista, sinaliza que a experiência dessa frente política de esquerda não consegue romper a hegemonia pedagógica fundada no “aprender a aprender”. Todavia, Duarte (2015, p. 158) também afirma que “isso não significa que os dois governos¹⁴ tenham adotado medidas idênticas no campo educacional ou que seus representantes tenham adotado discursos e práticas semelhantes”.

Vamos, pois, com Saviani (2002) afirmar que apesar das confusões existentes na decisão política, “não se joga o bebê fora, junto com água do banho”, ou seja, apesar das lacunas possíveis, o autor atreve-se dizer que a democracia liberal se fez presente nas

¹⁴ Neste ponto Duarte se refere ao governo do PT em relação aos governos conservadores de direita.



ações da gestão liderada pelo PT, sobretudo considerando necessários alinhamentos contraditórios.

Em Gramsci, escola e vida formam uma unidade orgânica fundamental na ordenação social (TAVARES DE JESUS, 2005, p. 61). A formação perpassa pela escola, seja a formação da classe subalterna, seja, a classe que produz bens, produz conhecimento, seres humanizados ou mercadorias, mas, é subalternizada pelos que dominam essa produção e desfrutam dela, os trabalhadores, e aqui os trabalhadores escolares¹⁵.

Portanto, a escolarização é local de reformas moleculares, ou mesmo amplas, pode-se dizer não redentora de todo processo de mudança, todavia, inexorável local de aparelhamento de bases, de pessoas da classe subalternizada para municiamento nas lutas. A “aparelhagem ideológica do estado” (ALTHUSSER, 1985) mesmo sob controle, pode ser vista como lugar em que intelectuais da classe trabalhadora irão formar outros e elaborar sua contra-hegemonia. Duarte afirma que:

Se esses intelectuais marxistas ou não, consideram a atuação no âmbito do Estado e da educação “formal” algo que não contribui para a luta contra o capital, uma atividade não tem força contra-hegemônica ou contrassistêmica, como alguns preferem dizer, então porque esses intelectuais continuavam sendo professores, isto é, continuam atuando na educação formal? (DUARTE, 2015, p.156).

Sabe-se que as ideologias reacionárias tratam de ocultar as origens culturais dos trabalhadores, isso faz parte do projeto dominante como forma de induzir dependência. Ao tomar posse da consciência dos trabalhadores, a ideologia fragiliza a unidade da categoria e, conseqüentemente, sua luta. Numa classe subjugada, subalternizada, a resistência não existe, a coisificação e acomodação se consolidam num programa de televisão, numa novela, no futebol – manifestações do aparelhamento do Estado para restringir a ação e o pensamento da população.

Na escola reside oportunidade de subversão. Duarte (2012, p. 153) corrobora com essa ideia afirmando que “a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do cimento”. Ou como afirma Marx (2012, p. 262), “o trabalhador labora sob controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho”. Tal como na fábrica, o trabalhador da

¹⁵ Neste texto tratamos como classe dos trabalhadores escolares ou trabalhadores da educação os professores da educação básica.



educação, sob pressão, reage ao molde capitalista atuando na condição análoga ao modo de produção fabril; na escola há a transposição da lógica fabril de diversas maneiras, e, lá também, há conselhos que podem instrumentalizar os trabalhadores.

O trabalho na escola é assalariado, assim como o trabalho na fábrica. Para Marx (2012, p. 262), “o capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia”. Analogamente o trabalhador da educação entra nessa condição por ser pago também por hora de trabalho escolar exercida, e, do mesmo modo, seu trabalho e seus resultados pertencem ao empregador, seja ele empregador empresarial privado ou do serviço público devido ao enredamento determinado do aparelho público do estatal às determinações do sistema capital.

Como trabalho produtivo, o trabalho escolar, segundo Saviani (2013, p. 12), é um “trabalho não material” em que “o produto não se separa do ato de produção”. A escola privada, em especial, a que atua com o nível de educação básica, entende que o professor deva atuar na formação de estudantes para que eles possam ocupar funções de liderança, tendo em vista que sua clientela se constitui essencialmente dos filhos da classe que detém os resultados da produção de bens, e, portanto, requer do fazer pedagógico direcionamento preparatório ideológico para que os estudantes, desde tenra idade, aprendam a liderança.

Dada a Pedagogia ser uma ciência – a ciência do ato de ensinar composta por outras ciências –, ela requer estratégias, conteúdos, formas, estética, didáticas, epistemologias específicas que possam capacitar o estudante em seu processo de catarse, entendendo esse processo no prisma da Pedagogia Histórico-Crítica conforme Saviani (2013). Para Pinho Alves, em sua leitura dos conceitos didáticos em Chevallard, essa transposição didática que precisa ser realizada na escola significa:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática (PINHO ALVES, 2001, p. 31).

A tramitação que ocorre entre o momento em que o conhecimento é transmitido pelo professor e a fronteira limite de chegada desse no ato de cognição do estudante, no seu passo a passo, age na reconstrução do conhecimento somado ao seu apriorismo, sua



historicidade, que é social e histórica. Para Saviani e Duarte (2015, p. 14), isso significa que “a formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação”.

O novo conhecimento reelaborado cognitivamente ocupa lugar metafísico e empírico denominado de “noosfera”¹⁶. Esse espaço denominado de noosfera é onde ocorre a então reformulação dos conhecimentos numa junção entre saberes sincréticos e científicos, onde o estudante soma, ao que já sabia, outros entendimentos advindos do saber secular. É preciso ter atenção pois, em muitos casos, essas definições são utilizadas pelas pedagogias pós-modernas como formas automáticas de aprender. Essas tendências do “aprender a aprender” surgem não ingenuamente, mas, no bojo de novas concepções políticas, cujo objetivo é a naturalização da opressão e da acomodação dos sujeitos que se fazem no cotejamento de conteúdos científicos, esvaziando o currículo. A opressão, como diz Freire (2004, p. 65), “é um controle esmagador, é necrófila”.

De fato, assim como na manufatura, ele, o sujeito, não é sujeito, é predicado, é elemento comum entre as máquinas produtivas nas fábricas (MARX, 2012). Freire (1987, p. 63) destaca que isso acontece porque os homens “ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”. Todavia, não se reduz a responsabilidade da transformação social à escola, como uma utopia mística. Segundo Manacorda (1969, p. 88), existe “a necessidade de unir instrução e produção, ciência e trabalho”.

Para Tavares de Jesus (2005, p. 40), “Manacorda está repetindo o pensamento de Engels que não negava o valor da educação, mas, não acreditava que ela, por si só, mudasse a sociedade” e, portanto, “reflete também o pensamento de Marx de que o desenvolvimento unilateral do homem exige um conjunto de elementos além da escola”. No que diz respeito à Educação do Campo, observa-se que, quando a avaliação nacional se padroniza sem considerar, por exemplo, as turmas multisseriadas, está posta aí a

¹⁶ A noosfera é o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá nos fatos a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado [entre os ideais e as possibilidades dos saberes científicos (expresso pelos matemáticos, pelos pais, pelos próprios professores). Ali [na noosfera] se produz todo conflito entre sistema e entorno e ali encontra seu lugar privilegiado de expressão. Neste sentido [do conflito de interesses], a noosfera desempenha um papel de obstáculo (CHEVALLARD, 1991, p. 34).



contradição, ou seja, a negação da negação. A LDB 9394/96 prevê, em seu Artigo 23, que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A contradição está posta na prática da lei, pois, o que é planejado e implementado como padrão no sistema, invisibiliza a solução de problemas da realidade rural. A lei não consegue assegurar suas próprias premissas. É pressuposto que os elaboradores das legislações conheçam a realidade de impacto, sabendo que as turmas multisseriadas existem, historicamente, nas escolas, seja na cidade, seja no campo. Apesar de ser considerada ainda como uma organização negativa, a multisseriação ocorre e existem estudos contestadores desses conceitos negativos (HAGE, 2010).

Determinadamente, as políticas públicas não tencionam as necessidades da classe trabalhadora, do maior público presente nas escolas públicas. Na verdade, esse contingente populacional, por ser a maioria, serve para justificar financiamentos para setores públicos. Os setores públicos servem, em muito, ao setor privado, pois, quando o Estado minimiza seu fazer perante a população, transfere esse fazer para o setor privado. O sistema educacional atua sob operacionalização do Estado. O problema está em quando o Estado é mediador no interesse de grupos particulares – interesses particulares do Estado que podem ser vistos nos índices taxados e previstos para cada etapa do ensino, todos acordados com a intenção de grandes bancos interacionais que financiam a própria educação em troca de controle social.

Na Educação do Campo, todas essas questões se ampliam. Os princípios filosóficos e históricos que cimentam a própria identidade da Educação do Campo sustentam o caráter de luta por uma pertinente transformação e valorização das populações do campo e suas diversidades em cada bioma. Para Frigotto (1989, p. 29), “a luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração”. Nega-se, é obvio, a formação com vistas a emancipação, não



aleatoriamente pois, essa formação omnilateral como defendida por Marx e seus corolários possibilita a “união da formação intelectual e do trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 145).

Saviani corrobora afirmando que “a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (DUARTE, 2016, p. 153) e pela oportunidade de formar consciências transitivas não ingênuas como, diz Freire (1987). Certamente há intencionalidade na formação de grupos, de sujeitos que possam criticamente ver o concreto para se dispor na luta dos movimentos sociais da valorização dos saberes populares (CALDART, 2012). Todavia, no decorrer da própria luta, se evidencia o valor do saber clássico para municiar os sujeitos do campo nos desafios. Para Caldart:

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra-hegemônico) *da educação do campo: produzir teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/qualificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2004, p. 75).

Para Bezerra Neto, existe um âmbito também de luta no conceito Educação “do” Campo que vem da discussão dos movimentos sociais para os quais:

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo inicia-se na década de 1980, com o surgimento e organização do MST, mas o início de uma tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito da I CNE – Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CCNBB, UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997. Desde o início de 1980, estava presente no MST e, posteriormente, no movimento “por uma educação do campo”, a concepção da necessidade de uma educação específica para a população rural, como se esta tivesse que ser diferenciada da educação da população urbana, deixando claro que os proponentes de tal movimento consideram o homem rural como sendo um ser que vive em uma realidade diferente e não integrada à realidade do homem urbano (BEZERRA NETO, 2010, p. 161).

Embora o conceito esteja em construção, sabe-se que a Educação do Campo é forjada nas lutas sociais e, como tal, no protagonismo dos trabalhadores em diferente parâmetro da Educação Rural, pois, segundo Oliveira e Campos:



Ao contrário da Educação do Campo, a Educação Rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Para Caldart (2012, p. 259) significa que “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

São esses, entre outros, os elementos que vão colocar em ebulição o GT Campo e o Comitê da Educação do Campo, forjando, aos poucos, a configuração dos Fóruns em indagações gerais. O que seria essa identidade do campo? Como fugir da polarização rural *versus* urbano, valorizando o rural sem desmerecer os avanços trazidos pelos humanos na industrialização e, além disso, filtrando seus males?

Para responder a tais perguntas, afirma Bezerra Neto (2017, p. 29): “a escola rural não tem sido pensada como uma necessidade de sua população, não sendo lembrada, portanto, quando setores específicos como agricultura e pecuária enfrentam dificuldades”. Para Oliveira e Campos, há a necessidade de mudanças em relação ao modo como se concebe a Educação do/no Campo.

Para se compreender o cenário da educação básica do campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos dessa realidade. Xavier (2006) provoca a reflexão propondo algumas perguntas essenciais para este tema: existem especificidades na educação do campo? Qual a relação da educação do campo com os movimentos sociais? Quais os desafios a serem enfrentados na implantação da educação do campo? Qual a relação entre a educação do campo e a educação popular? (OLIVEIRA; CAMPOS, 2009. p. 239).

As questões levantadas por Xavier, conforme apresentado por Oliveira e Campos (2009) há cerca de 10 anos, ainda continuam pertinentes. Entendemos que existe, hoje, uma tentativa de qualificar os processos de escolarização no campo, todavia ainda



não podemos considerar conclusivos¹⁷. Existe a necessidade do estado em formar mão de obra para suprir o mercado produtivo, manter a produção mecanizada no campo – como diz o ditado popular, “se o campo não planta a cidade não janta” –, sobretudo, a formação que serve para manter reservas humanas para o mercado. Essa é uma característica do sistema capitalista.

A Educação do Campo amazônica e seus emblemáticos desafios emerge no espírito de luta dos indígenas e da resistência cabana dos ribeirinhos. A ruptura por eles protagonizada demarcou um processo histórico de revolucionamento, cada um no seu tempo. Assim também hoje, em meio a seu tempo – tempo dos fóruns –, os trabalhadores da educação na área rural se unem para resistir ao sistema verticalizado e fazer valer seus direitos históricos já alcançados e negados radicalmente durante o governo nacional eleito em 2018, após o golpe contra a democracia brasileira.

Para Caldart:

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isso não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser soma de projetos e programas. Por isso, nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação (CALDART, 2004, p. 17).

Nessa direção, a organização tanto do Comitê Estadual de Educação do Campo quanto do Comitê Municipal de Educação do Campo, vem assumindo papel significativo na articulação, proposição, implementação e acompanhamento de vários aspectos relativos à elaboração de políticas públicas educacionais para educação nas escolas situadas no meio rural. Haja vista o movimento liderado pelos trabalhadores que teve sua caminhada alargada na retomada dos trabalhos de 2015 até o golpe político de 2016. Com esse golpe dado pelos conservadores, e, mais adiante, com a eleição de um grupo político ultraconservador, em 2018, muitas políticas educacionais foram sendo extinguidas.

¹⁷ Estudos realizados por grupos de pesquisas nas universidades como Grupo de Estudos e pesquisa sobre Educação no Campo/UFSCar, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia/UFPA entre outros além de atuação de fóruns e comitês de Educação do Campo, como o FONEC.



Percebe-se, na materialidade, que a unidade dos sujeitos agindo como coalizão, ação institucionalizada pode ser esse anúncio que se deseja. Seguimos discutindo a resistente ação coletivizada e marcada pela aproximação entre pares, que se alarga aos poucos e ganha corpo decisivo para se buscar a transformação no âmbito do estado com a formação dos Comitês Estadual e Municipal de Educação do Campo do Amazonas.



2. TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO COLETIVIZADOS: OS COMITÊS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS

*Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a
nossa inteligência.*

*Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o
nosso entusiasmo.*

*Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda
a nossa força.*

Antônio Gramsci

A Educação do Campo, Águas e Florestas no estado do Amazonas se faz na transitoriedade dialética da relação entre o ser humano e a própria natureza que sempre impõe limites a serem enfrentados. Sendo a educação, um trabalho, pois, segundo Marx (2017, p. 261), “o processo de trabalho [...] em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim”. Saviani (2015) corrobora essa ideia ao afirmar que é uma atividade especificamente humana, a qual produz e reproduz o próprio ser humano. Considera-se, nessa ação laboriosa, a apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente nos grupos sociais. Trata-se, como afirma Marx (2017, p. 255), de desenvolver as potencialidades que jazem latentes na natureza para além das quais “submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio”.

A relação ser humano e natureza é latente na escolarização realizada na área rural amazônica. Existem significantes e significados espalhados em dimensões nessa educação que ultrapassam aspectos geográficos, ou aspectos de pura sistematização disciplinar secular. A Educação do Campo é conceituada como uma modalidade, segundo o MEC, mas é, antes de tudo, um fazer laborioso executado por forças humanas entre humanos. De fato, historicamente a Educação *do* ou *no* Campo enquanto relação pedagógica não foi preocupação latente nas pautas burocráticas do sistema nacional. Sempre foi relegada e dispensável, e vai emergir como ideário nos idos dos anos 1980/1990 nos movimentos populares.

No final do século XX, essa educação entra como pauta reivindicada pelos coletivos de luta na área rural, em especial nas lutas do MST – sem esquecer de citar a importância de ter tido suas raízes nos movimentos de Educação Popular já nos idos dos anos 1960.



Para Bezerra Neto (2016, p. 80), “quando se fala de uma proposta de educação pensada exclusivamente para o roceiro ou para o trabalhador rural, podemos perceber que essas preocupações não são recentes e que nem a defesa de uma educação voltada especificamente para os interesses do setor se iniciou com o MST”.

Mesmo que se reivindicasse uma educação diferenciada, a educação rural era tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse. Nos textos do INEP, publicados no ano de 1950, podemos constatar que a posição de um professor rural era considerada inferior ao do professor urbano visto que, segundo tal concepção, os professores rurais eram ambiciosos e desejavam transferir-se para a cidade, mesmo quando nascidos no interior (BEZERRA NETO, 2016, p. 80).

O ideário desenvolvimentista do país envolve os processos organizativos da Educação do Campo como um apêndice da estrutura nacional de escolarização. Molina (2012, p. 587) afirma que “na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas tornam-se relevantes porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais”.

Para Caldart:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no Dicionário da Educação do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 260).

Ainda que:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações



sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação (CALDART, 2012, p. 261).

Na região Norte a luta pela escola no meio rural se fortalece, a partir de 2002, com as primeiras organizações referentes ao Comitê Estadual de Educação do Campo do estado do Amazonas e assim como o Comitê Municipal de Educação do Campo em 2015. A organização dos comitês confirma a importância da unidade dos trabalhadores da Educação do Campo. No estado, o compromisso base de preocupação do Comitê tem de modo qualitativo e quantitativo enormes tarefas.

Os dados gerais referentes ao número de matrículas em 2018 no estado indicam o registro de 705.007 matrículas no Ensino Fundamental e 205.698 no Ensino Médio. Sobre o número de professores, estavam lotados 32.452 no EF e 8.225 professores no EM. Em relação às escolas, havia 4.734 instituições sob a gestão da Secretaria do estado.

Do total citado de escolas, 3.637 estavam situadas na área rural do estado. O registro de matrículas na etapa da creche (0 a 4 anos de idade) tinha o total de 5.198 crianças, e 1.932 eram os estudantes matriculados na Educação Especial. Nota-se o registro referente à creche pensando nos desafios para efetivar essa etapa de atendimento na área rural.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado aponta 820 escolas com total de 17.948 estudantes. As questões referentes à EJA foram amplamente pautadas nas discussões. Para Araújo,

A EJA é uma resposta às demandas por escolarização colocada pelos sujeitos sociais do campo, tais demandas são frutos de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar. A EJA é mais do que alfabetização apenas (embora esta seja a condição fundamental) (ARAÚJO, 2012, p. 253).

Diante desse concreto, o Comitê Estadual faz a mediação colocando para a gestão estadual as necessidades das escolas nos 62 municípios do estado. Os membros do Comitê, ao longo de sua estruturação, buscam fazer a leitura da realidade mediados pela ótica da historicidade, ao que Marx (2009, p. 53) responde adequadamente: “a história não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais,



capitais, forças de produção que lhe são legados”. Isto é, a gênese da coletivização dos trabalhadores da educação emerge com a compreensão mesmo que inicial dos limites e possibilidades e direitos das populações rodoviárias e ribeirinhas no estado. Para tanto, é preciso ter conhecimento de como toda essa totalidade se materializa.

A primeira etapa de organização do Comitê Estadual de Educação do Campo (CEECAMPO) do Amazonas vai ocorrer em meados de 2001, justamente naquele momento em que se realizavam projetos para escolarização em áreas de assentamentos no estado. Esses projetos ocorreram, de modo geral, em parceria entre o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM). A formação tinha como centralidade os adultos residentes nos assentamentos em 5 municípios. Em meados de 2008, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) estabeleceu nova parceria, desta vez, com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e, naquele momento realizou formação em licenciaturas ofertadas para os assentados em vários municípios também. Para Tafarel e Molina (2012), o PRONERA tem significado especial na luta pela terra e pela educação no campo:

No caso do Pronera, por exemplo, sua conquista se deu no contexto de acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 1996), a Marcha Nacional pela Reforma Agrária (abril de 1997), e a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (julho de 1998) enfim, após um conjunto de fatores que geraram uma maior sensibilização, mobilização e envolvimento da classe trabalhadora na defesa de seus direitos e na luta pelas suas reivindicações, um acuumento do governo perante a sociedade e uma necessidade de dar respostas políticas ao impacto da truculência do Estado no trato da questão agrária tal como fora a ação policial em Carajás (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576).

Como afirmam esses autores, os avanços na escolarização do meio rural não ocorrem por contingência, ao acaso. As lutas estão no eixo propulsor e o resultado advém dessa combatividade popular daqueles para quem os direitos somente são regulados a partir de pressões. Sobretudo, apesar da execução de várias atividades em seu início, as ações vão resumir-se em reuniões para discussão de tópicos mais teóricos com revezamento da coordenação entre entidades. Também são realizados encontros com outros estados para pensar a Educação do Campo, que retoma, em 2015, com muita força no I Encontro Estadual.



O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 1998, regulamentado pelo Decreto n°. 7.352 de novembro de 2010 com objetivo de promover formação nos assentamentos organizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Destaca-se, com isso, a relevância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para formulação inicial e instituição do programa, cujas práticas se organizavam a partir de princípios pedagógicos a serem priorizados nas ações educacionais tais como:

- a) **Inclusão** que significa reconhecer a educação como direito social garantido e fundamental na formação da cidadania e da identidade dos sujeitos do campo;
- b) **Participação** que significa a participação dos pares nos processos de elaboração, decisão e acompanhamento dos projetos envolvidos;
- c) **Interação** que significa a coletividade ou vivência entre os sujeitos interagindo uns com os outros;
- d) **Multiplicação** que significa a formação educacional de todos socializando os saberes necessários para a vivência na sociedade.

Justamente no Decreto de n° 7.352, de 2010, o Programa tem sua regulação assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 04 de novembro de 2010. Caberia ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e ao INCRA desenvolverem as atividades:

Segundo o decreto, a educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios. A população que reside no campo, objeto do decreto, compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

O decreto atribui ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, afim de superar a defasagem histórica de acesso, e propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando



qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

A formação de professores que lecionam nas escolas rurais também está definida no decreto. Ela deve atender, conforme o artigo quinto, os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecidos no Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009. [www.http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16002](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16002)

A continuidade das atividades ocorre em acompanhamento ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) como parte das políticas públicas nacionais para o meio rural. O processo realiza-se por meio da adesão dos estados e municípios via secretarias em parcerias com universidades junto com a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O PRONACAMPO corporificava a coletivização das decisões políticas por meio de sua formação participativa conforme descrição a seguir:

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimentos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-terra – MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília – UnB Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais (MEC/PRONACAMPO, 2012, p. 2).

O PRONACAMPO, segundo a Portaria de nº 86 de fevereiro de 2013 tem em seus objetivos: a) o acesso e a permanência dos estudantes na escola; b) a aprendizagem e o ensino de qualidade; c) a valorização de todo universo produzido historicamente na cultura das populações residentes em área rural.

Os procedimentos foram centrados numa estrutura organizativa formada em quatro eixos, tais como:

- a) gestão e práticas pedagógicas;
- b) formação inicial e continuada de professores;
- c) educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- d) infraestrutura física e tecnológica.



Os eixos subdividem-se em várias ações. As articulações entre as instituições assumem aspecto relevante para potencializar projetos no estado do Amazonas. O espaço do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) é uma grande força para o reconhecimento das ações do Comitê. Dentro das universidades também se encontravam forças nas pesquisas acadêmicas além dos movimentos sociais.

Durante a formação do Comitê e demais eventos, os envolvidos se perguntavam, durante as discussões, como deveria ser o tratamento adequado ao nosso “campo”? Se o conceito dado a estudar vinha dos movimentos nacionais, como se poderia, então, enxergar esse nosso campo a partir da visão do outro campo? Teríamos como conceber o nosso “campo” e inseri-lo na pauta de discussão nacional? Como, enquanto trabalhadores naquela realidade, nos enxergaríamos e como os outros iriam nos enxergar? Quais os referenciais que caberiam para nossa discussão?

O marco histórico estava dado. Com a base legal, viria a oficialização em duas portarias que reconheciam o Comitê Estadual, uma de seu início, em 2015 – efetivada pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado – e outra com sua reestruturação em 2017. A Portaria GS nº 301 publicada no dia 11 de maio de 2015 instituiu o Comitê Estadual e, na sequência, a nova Portaria GS nº 578/2018 que instituiu sua reestruturação.

Em 2015, os trabalhos do Comitê Estadual se renovavam, ganhavam forças com realização de grande encontro entre várias lideranças locais, sendo estabelecido um novo Regimento Interno. As instituições que passam a compor o Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas trazem as representatividades de 62 municípios e das seguintes instituições:

- 1) Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM);
- 2) Secretaria de Estado da Produção Rural (SEPROR/IDAM);
- 3) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA);
- 4) Universidade do Estado do Amazonas (UEA);
- 5) Universidade Federal do Amazonas (UFAM);
- 6) Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amazonas (FETTAGRI);
- 7) Conselho de Estado da Educação do Amazonas (CEE-AM);
- 8) União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME);



- 9) Instituto Federal do Amazonas (IFAM);
- 10) Movimento de Mulheres Camponesas (MMC);
- 11) União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- 12) Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MAO);
- 13) Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR-AM);
- 14) Movimento Quilombola;
- 15) Comissão Pastoral da Terra (CPT);
- 16) Articulação pela Convivência com a Amazônia (ARCA);
- 17) Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA);
- 18) Fórum Permanente das Mulheres de Manaus (FPMM).

A organização interna do Comitê se fazia com a participação de pelo menos 2 representantes de cada uma das instituições nos encontros em que todos podiam tomar posicionamentos sobre as questões discutidas. Em 2015, na retomada dos trabalhos, um dos objetivos do encontro foi fortalecer a luta, tomar decisões e compartilhar experiências da Educação do Campo no Amazonas a partir das trocas entre as instituições e demais grupos, órgãos municipais, estaduais e federais que atuavam junto aos sujeitos do campo.

Para efetivar a sistematização foi eleita a primeira coordenação oficial legal do Comitê, sendo composta por representantes das instituições participantes naquele encontro. Os participantes passaram, então, a reunir-se segundo um cronograma anual. No princípio, houve a preocupação com a elaboração do primeiro Regimento Interno, em que também são deliberados os princípios e demais elementos necessários.

A elaboração de uma diretriz, tal qual fizera o Comitê Municipal, era imprescindível para o Comitê Estadual. A diretriz passa a ser central no trabalho do coletivo, muito embora várias ações tenham ocorrido nesse intento, e, até o ano de 2021, ela ainda está sendo elaborada pelo grupo. De fato, a diretriz legitima o processo de luta por políticas públicas em prol da Educação do Campo, e, para atuar junto ao sistema burocrático, a documentação é muito importante.

Nesse percurso, em 2017, é eleita uma nova coordenação cuja finalidade era cumprir a vigência dos próximos 2 anos – tendo em vista o tempo estabelecido no próprio regimento. Na verdade, esse é um ponto nefrágico, pois, em relação ao regime de gestão, assumido inicialmente no Comitê, havia contradições. O modelo em vigor colocava o



presidente um tanto quanto desconforme diante dos ideais, cuja base era o pensamento democrático tentando aproximar-se do pensamento socialista. A figura do presidente sendo determinante em algumas situações, além da subjetividade de quem estava naquela condição, trazia desacertos ao grupo que, na prática, se colocava como liderança arbitrária.

Havia indagação, eram várias as questões colocadas no coletivo sobre a identidade democrática que se defendia e o modo como a própria direção do comitê se portava. A introjeção do opressor no oprimido, como diz Freire (1987), é sutil, se faz nos emaranhamentos do sistema, ao ocupar uma função superior no grupo. Nas instituições, pode ocorrer que o trabalhador, que não é da classe dominante, passe a incorporar atitudes dessa classe. No processo de organização do Comitê Estadual, ao se dividirem oportunidades de direção entre professores das universidades, professores da educação básica e representantes dos movimentos sociais, era perceptível uma classificação antidemocrática, pois, os professores das universidades se punham oscilantes em relação ao valor da fala dos demais. Havia, sim, a luta intraclasse, havia a necessidade de introjetar o que Marx e Engels anunciaram no Manifesto do Partido Comunista no século XIX.

Todos os movimentos foram movimentos de minorias ou em interesse de minorias. O movimento operário é o movimento autônomo da imensa maioria em interesse da imensa maioria. O operariado a camada mais baixa da sociedade atual, não pode se levantar, se constituir, sem fazer explodir toda a superestrutura de camadas que formam a sociedade oficial (MARX; ENGELS, 2014, p. 123).

Foi-se formando consenso que o modelo presidencialista somente fortalecia o alijamento – talvez não intencional, mas que ocorria entre os pares, os trabalhadores, pois essa era a condição de todos. Portanto, tal modelo não se casava com a discussão pela democracia e pela luta compartilhada da Educação do Campo, ali pretendida e defendida. Quando houve oportunidade de mudar o modelo, durante a eleição da nova diretoria em 2017, foi proposto uma coordenação colegiada. Não se desejava o modelo organizativo formado por um presidente, um vice-presidente e demais posições em hierarquia administrativa. Nesse ínterim, com as mudanças acontecendo, também o documento que rege o Comitê, o regimento oficial, foi revisto e aprovado com ampla participação.



Foi nesse processo de transformação que se instigou a eleição da nova direção. A votação ocorreu entre os pares sendo eleita a chapa cuja defesa trazia o novo modo de direção introduzindo a proposta de liderança por colegiado. O colegiado seria formado por 2 representantes de 4 instituições que estariam à frente dos trabalhos, passava a existir a paridade na coordenação geral do Comitê Estadual. O novo modo de gestão passa, a partir de então, a contar com duas representatividades de instituições que fica entre universidade, movimentos sociais, secretaria municipal e secretaria estadual, a qual justamente haviam pleiteado no processo eleitoral.

As atividades do Comitê Estadual de certo modo caminham pareadas com as atividades do Comitê Municipal de Manaus; os planos de escuta democrática foram realizados nos municípios, nas comunidades igualmente elaborados desse modo, abrangendo todos os 62 municípios do estado em 2017. Nos planos de ação, era prioritário realizar a escuta; os encontros ocorriam com a parceria das universidades, movimentos sociais e secretarias em alguns municípios como Capiiranga, Manacapuru, Jutai, Autazes, Benjamin Constant, Iranduba, Manaus, Itacoatiara, Parintins, Novo Aripuanã, Uarini e Atalaia do Norte.

Os grupos de trabalho nos encontros eram formados com diversas categorias de sujeitos participantes, além dos profissionais da educação, os estudantes, familiares e comunitários em geral. Os eixos norteadores definidos para discussão foram:

- 1) Conceito de Educação do Campo
- 2) Práticas pedagógicas
- 3) Relação escola e comunidade
- 4) Políticas públicas para o campo
- 5) Identidade territorial e relações de trabalho

Cada eixo trabalhado nos grupos no decorrer dos encontros teve seus subeixos desenvolvidos para dissecar todos os limites estruturais enfrentados pelos envolvidos. De certo, se desejava unir a classe trabalhadora da educação no meio rural para contrapor a hegemonia da classe dominante – a ideia era que a transformação não viria de modo natural. Era preciso conscientizar os sujeitos sobre a própria classe. A coalizão em fóruns ajudaria na promoção de união e coletivização da luta por melhorias e direitos. Segundo Marx isso significa que:



Cada vez mais os conflitos entre trabalhadores e burgueses isolados assumem o caráter de coalizões entre duas classes. Os trabalhadores começam a formar coalizões contra a burguesia, unem-se pela defesa de seus salários. Eles fundam associações mais permanentes para se prepararem para essas revoltas eventuais...” e ainda que “o verdadeiro resultado de suas lutas não é o eixo imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores (MARX. 2014, p. 119).

Os resultados em cada encontro, passaram a compor material de fundamentação para elaboração da Diretriz Estadual das Escolas do Campo do Amazonas. Logo em 2018 foi realizado outro encontro, na verdade para efeito de contagem, o Comitê já havia, em 2017, realizado um segundo encontro ao participar do seminário da especialização do programa de formação Escola da Terra na universidade. De qualquer forma ficou registrado esse encontro como o II Encontro Estadual em que se teve ampla participação com várias instituições sendo representadas. Os membros do Comitê atuam como representativa em grandes eventos tais como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no Encontro Internacional do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) ocorrido em Manaus, na Conferência Estadual de Educação do Amazonas (COEE) ocorrida em Manaus e na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em Brasília, além da produção científica de artigos apresentados em vários eventos locais e nacionais.

Outro passo importante para a legitimação do coletivo estadual ocorre com a participação de seus membros na comissão de elaboração do documento estadual correspondente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do estado do Amazonas em 2017. A presença na elaboração do Referencial Curricular do Amazonas (RCA) resultou na inserção da Educação do Campo no referido documento. A promoção do tema em diversos espaços abriu caminhos para se rever e repensar políticas educacionais nesse sentido. Há de se destacar, também, os encontros realizados pelo Comitê Estadual em alguns municípios durante o ano de 2017, cujas intenções eram coletar informações para a elaboração das diretrizes educacionais, além de ouvir mais de perto a população, os sujeitos do campo nos rincões da Amazônia amazonense.

O movimento coletivo faz pressão junto aos sistemas de gestão do ensino e em decorrência foram sendo aos poucos formados grupos de trabalho nas assessorias pedagógicas das secretarias no estado. No âmbito da secretaria, em Manaus, já havia uma



mobilização, desde 2013, que tinha intensão de mudar o conceito de Educação Rural para Educação do Campo, tentando seguir as orientações do movimento nacional. A concepção de Educação do Campo com base nos princípios discutidos nacionalmente já fazia parte da pauta e das ações iniciadas pelo GT Campo e em seguida pelo Comitê Municipal, tanto é que hoje o município já possui sua diretriz das escolas do campo.

O trabalho do Comitê Estadual buscava fazer a análise da realidade, a partir de sua sistematização e esse trabalho requer muitos esforços para alcançar os 62 municípios. O trato com as questões da Educação do/no Campo sempre significou um trabalho de resistência. Para Bezerra Neto e Lombardi essa resistência dos trabalhadores significa que:

O educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas em assumir na teoria e na prática, isto é, na práxis social, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo (BEZERRA NETO; LOMBARDI, 2020, p. 53).

Romper os paradigmas construídos e consolidados no sistema não é tarefa fácil, seja na esfera estadual, municipal ou federal. O protagonismo dos trabalhadores, dos estudantes e comunitários traz forças para efetivar as mudanças. Nas demandas que se apresentavam nas reuniões do Comitê Estadual havia indicativos dos objetivos que incluíam:

- a) promoção da dimensão democrática na escola (eleição de delegados por categorias representativas)
- b) horizontalização das decisões políticas (instituição dos fóruns)
- c) produção de uma Diretriz Pedagógica Estadual para Escolas do Campo no Amazonas
- d) produção de materiais pedagógicos para escolas do campo considerando sua realidade
- e) produção de instrumentos específicos para escolas com turmas multisseriadas

Os objetivos, as metas e os princípios estavam presentes ao iniciarem as atividades nos anos de 2001 e 2002. Embora, naquele período, o Comitê Estadual ainda



não fosse legalmente organizado, seja, do ponto de vista de regimento, e outro documento de reconhecimento legal, já havia muito trabalho voltado para Educação do/no Campo em especial na difusão de ideias e reflexão sobre a opressão hegemônica do sistema educacional. Em muito, essas atividades eram capitaneadas junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Havia uma mobilização para formação no campo em especial nos assentamentos. Naquele momento foi realizado o curso de Educação de Jovens e Adultos para alfabetização de 680 agricultores no meio rural que ocorreu em 5 municípios além de mais 7 Projetos de Assentamento que também foram incluídos.

Foram desenvolvidos 5 cursos de formação em licenciaturas alcançando 4.716 estudantes. As parcerias foram realizadas entre a Universidade Federal do Amazonas em 2 cursos e com a Universidade Estadual do Amazonas em 3 cursos. No ano de 2008, via PRONERA, também foram formados 200 agricultores do Amazonas e Roraima nas primeiras turmas de licenciados pela UEA.

De fato, já em 2003, o Comitê Estadual em seu formato inicial, realizou no estado do Acre, na capital Rio Branco, o encontro de Educação do Campo considerado o 1º na região Norte. Em 2004, por meio do INCRA e PRONERA, ocorreu o 2º momento na estruturação do Comitê Estadual em um encontro que reuniu representantes dos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Roraima, Rondônia e Tocantins. A gestão do Comitê naquele momento era feita em revezamento das instituições que compunham o comitê.

Discutiremos adiante detalhamentos relativos ao Comitê Municipal de Educação do Campo que traz também contribuição para o fortalecimento da luta pela Educação do Campo na capital do estado e também apresentamos as contradições da conjuntura escolar enquanto gênese para ação reativa dos fóruns. A atuação é combativa com a inclusão dos trabalhadores da educação, estudantes e famílias na condição de protagonistas das políticas educacionais em amplo diálogo que rompe os silenciamentos. Nessa direção, Arroyo (2012) afirma que o campo nunca esteve silencioso, o campo foi sempre silenciado.



2.1. NOS COMITÊS ESTADUAL E MUNICIPAL CONTRIBUTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR DENTRO DO SISTEMA

Se a luta é uma escola de vida, então o mais razoável é que a luta também possa ter direito de entrada nessa outra escola, em tese aquela onde as pessoas entram justamente para aprender coisas que sejam importantes para sua vida.

Roseli Caldart

O movimento germinal dos Fóruns Municipais de Educação do Campo, Águas e Florestas de Manaus, como todo movimento, tem centralidades, subjetividades e objetividades. As causas que são eixos no movimento são emergentes nas materialidades inerentes ao trabalho educativo, seja, no meio rural ribeirinho ou rodoviário. O trabalhador e seu trabalho, ao sofrer pressão dos determinantes impostos de modo externo e interno, iniciam em si um exercício de reflexão sobre a ordem social que os oprime, e, é no convívio social vão se constituir noções de como o seu trabalho está enraizado na totalidade do sistema. Ao mesmo tempo também se dão conta de que o conhecimento que possuem pode forjar transformações, que sua força de trabalho é sua riqueza, e é importante para o desenvolvimento do sistema capital em que a escola se engendra. Para Saviani (2002, p. 88-89), “a educação é assim uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão” e “é uma relação que se trava entre contrários não-antagônicas” por isso “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” e “toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa”.

Os fóruns cumprem o papel de provocar e unir, de coletivização de ideias, de reflexões cambiadas entre pares. A palavra e atividade denominada fórum é comumente utilizada na modalidade de Educação à Distância (EAD). De acordo com dicionário online <https://www.dicio.com.br/forum/>

Substantivo masculino [História] Local público; foro. Lugar onde está situado o poder judiciário e que abriga os tribunais. Assembleia ou reunião cujo propósito é discutir um tema. [Por Extensão] Internet. Local eletrônico específico, ou site, em que várias pessoas debatem um determinado tema. Etimologia (origem da palavra *fórum*). Do latim fórum 'praça pública.



Os fóruns locais que aqui tratamos objetivam promover aproximação com todos os envolvidos na Educação do/no Campo para repensar as políticas educacionais e seus espraíamentos no meio rural. Os fóruns no ensino em EAD são locais disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cuja finalidade é realização dos debates e dos compartilhamentos entre pares para ampliar as respostas ou as dúvidas postas quanto aos conhecimentos tratados no Ensino a Distância conforme um planejamento previamente ordenado.

No Brasil havia, até 2017, um espaço de discussão denominado de Fórum Nacional de Educação que tinha como compromisso.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010).

De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi criado pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (saiba mais a respeito do PNE), pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014. Direcionado por um Regimento Interno, ele tem as seguintes atribuições. <http://fne.mec.gov.br/19-o-forum/36-o-forum-texto>

O FNE tem como suas competências: I – Participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação; II – Acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda à Constituição 59/2009; III – Acompanhar e avaliar os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação; IV – Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação; V – Elaborar seu Regimento Interno e aprovar “ad referendum” o Regimento Interno das conferências nacionais de educação; VI – Oferecer suporte técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação; VII – Zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação; VIII – Planejar e



coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem como divulgar as suas deliberações¹⁸.

É preciso historicizar essa questão, pois, o FNE foi criado em 2010 para fazer a coordenação das conferências nacionais de educação que deveriam ser articuladas com as demais regionais. Ocorre que segundo o site da Agência Brasil:

O Ministério da Educação (MEC) redefiniu a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), incluindo órgãos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado à própria pasta, e excluindo outros, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), representantes da sociedade civil. As medidas não foram discutidas com o conjunto das entidades do FNE, nem tampouco com o coordenador do FNE, conforme estabelecem as normatizações em vigor e a cultura anterior do setor educacional dizem as entidades que criticam a decisão do MEC.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/mec->

Atualmente existe um novo coletivo nacional de educação que é o Fórum Popular Nacional de Educação (FNPE) criado como reação combativa diante da medida arbitrária interventiva do Estado nacional sobre a formação do Fórum Nacional de Educação em que várias entidades representativas da sociedade civil foram alijadas de participação. Segundo site do FNPE “O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) reúne 40 entidades nacionais que representam pesquisadores e trabalhadores do campo educacional e estudantes que se mobilizam em defesa da educação”.

<https://fnpe.com.br/documentos/>

Localmente é essa dimensão política que forja o coletivo como meio para o diálogo crítico sobre a escolarização na Amazônia manauara. As insurgências fazem parte da história dos trabalhadores como afirma Engels (1985, p. 242): “a revolta dos operários contra a burguesia começou pouco depois do início do desenvolvimento da indústria e atravessou diversas fases”. Não sem razão, os trabalhadores vão criando estratégias insurgentes pois, continua o autor, “o operário vivia na miséria e na indigência e via outros que gozavam de situação melhor. A sua razão não conseguia compreender por que era

¹⁸ As informações foram coletadas no site do MEC: <http://fne.mec.gov.br/19-o-forum/36-o-forum-texto>



precisamente ele que tinha que sofrer nestas condições, ele que fazia bem mais pela sociedade do que um rico ocioso”.

São circunstâncias análogas considerando tempo e lugar, que outras coligações vão ocorrendo para intervir nas condições de trabalho e vida. A criação do projeto de formação continuada para professores do campo, em 2012, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor responsável pelo trabalho de formação, era prelúdio do que viria com mais força e serviu para fomentar a criação do Grupo de Trabalho em Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental em 2013. e o GT iria atuar nos planos, projetos e programas pedagógicos das escolas do campo.

O trabalho desenvolvido pelo GT é incisivo por intervir diretamente na organização das escolas como um todo além de promover a criação do Comitê Municipal de Educação do Campo como ampliação do espaço político. Tomar a direção das políticas educacionais implementadas era o objetivo. Como havia sido no passado a exemplo da revolta dos operários na Inglaterra que, segundo Engels (1985), se alastrou e chegou a forjar, naquela época, o “direito de livre associação”. Também em defesa dos interesses dos trabalhadores e estudantes se formam essas associações locais que, para além do sindicalismo, são instituídos para agir no âmbito de interferências pedagógicas.

Para essa formação coletiva de luta, os cursos de formação continuada, como o caso da “Escola da Terra”, vieram ajudar. Foram atendidos professores das turmas multisseriadas: em Manaus foram 65 professores especialmente das escolas do rio Negro. No curso, o conceito de Educação do Campo foi aprofundado e os próprios professores solicitaram a Especialização em Educação do Campo como continuidade. A especialização foi organizada entre a parceria das instituições responsáveis pelo curso “Escola da Terra”. As instituições envolvidas foram: SECADI/MEC, UFAM, SEDUC e SEMEDs, entre os anos de 2014 e 2016.

É nessa política que se legitima o então “Comitê para construção da proposta pedagógica para Educação do Campo”, que vai se chamar depois “Comitê da Educação do Campo do município de Manaus”. A lógica de trabalho era estabelecer a aproximação com todos os envolvidos nas escolas, em especial os professores, para horizontalizar as decisões pedagógicas trazendo-as para o sistema, afinal todos eram funcionários públicos, as perspectivas definidas nas bandeiras de luta dos movimentos de defesa da Educação do Campo eram de todos os envolvidos. Foi grande o desafio para se conseguir a



representatividade da região Norte nos espaços de discussão dos coletivos nacionais. A luta se dava intraclasse. O Norte sempre espoliado de uma forma ou outra.

Contudo a sujeição classista não desanimou a frente de combate dos nortistas, e embora o comitê fosse formado por representantes dos setores técnicos e representantes dos Conselhos de Educação local, não participavam dele nem os professores das escolas, nem os estudantes e/ou pais. Desse modo, se pensou nos fóruns como estratégia para trazê-los para esse espaço. Essa era a contradição e o limite de ação. O comitê seria o mediador para fazer chegar à gestão oficial, por meio de fóruns, os debates e seus resultantes o que desacomodaria o sistema, fazendo reverem-se as posturas tomadas em relação ao planejamento e ao acompanhamento das condições do trabalho pedagógico nas escolas do campo manauara.

Vale dizer das dificuldades enfrentadas: muito embora a gestão política da Secretaria, naquele momento, fosse de base progressista, tínhamos o PT na liderança. Todavia, as proposições e a dinâmica de desenvolvimento das ações locais na gestão municipal e na Secretaria expunham as contradições intraclasse. Havia certa arbitrariedade partidária política. Embates burocráticos, técnicos contrários diante das iniciativas eram obstáculos mesmo que encapsulados.

Integrar aos fóruns com a base epistêmica era outra atividade para se fazer: pensar os fóruns como processo de desalienação, em escala de emancipação dos sujeitos. Os fundamentos existentes nas teorias que justificavam as condições precárias do ensino deveriam ser discutidos, deveriam ser indagação constante – além de outros fundamentos que justificassem o ensino qualificado como direito de todos e que também deveriam ser conhecidos. Saber que a escola é dualista, que existe a escola do rico e a do pobre distorcia a realidade e ideário contido no discurso onírico dos textos legisladores. Era necessário tomar a escola e elevar a autoestima dos sujeitos com o conhecimento, como diz Nosella em sua leitura gramsciana:

De fato, o burguês que sai da escola sem conteúdo e pensando que sabe tudo, torna-se um perigo para a hegemonia burguesa; sua classe sabe disso e providencia escolas adequadas. O trabalhador, ao contrário, cujos conteúdos de certa maneira já lhe foram oferecidos informalmente na própria prática produtiva-política, mas que foi sistematicamente afastado das ciências gerais, criou de si uma baixíssima estima (NOSELLA, 2013, p. 112).

Para Gramsci:



O operário acredita sempre ser mais ignorante e mais incapaz de quanto efetivamente é; o operário tem sempre medo de expressar suas opiniões porque acredita que elas têm pouco valor uma vez que foi acostumado a pensar que sua função na vida não é produzir ideias, dar a direção, ter opiniões, mas, ao contrário, é seguir as ideias dos outros, executar a direção estabelecida pelos outros e escutar de boca aberta as opiniões alheias (GRAMSCI, 1971, p. 60).

No contexto amazônico a história se repetia, conforme Gramsci destaca acima: o trabalhador da educação formado, licenciado, cala-se e sente-se inferior muitas vezes diante das situações que lhe são postas. A subalternidade introjetada nos trabalhadores é parte do projeto ideológico da elite para manter essa classe silenciada. A importância de coletivos como conselhos e comitês é poder agir na união da classe, que tem, então, a oportunidade de reagir ao estado coisificado dentro do sistema, por isso é preciso que sejam legalizados: para ter força política.

O reconhecimento nos marcos legais está registrado na subseção IV, do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, de 2012, devido ao processo e à discussão que houvera na DDPM e que desde 2012 está oficializado na Portaria de nº 0237/2016 SEMED/GS. Essa ação soma-se à elaboração das Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino de Manaus, após o primeiro Fórum de 2016, que substituiu o conceito de Educação Rural para Educação do Campo. A diretriz abria lugar para introdução das bases fundantes do movimento nacional da Educação do Campo e isso tinha grande significado para luta, para a bandeira de defesa dos fóruns. Ali estavam presentes o pensamento pedagógico socialista, a pedagogia do oprimido e a pedagogia do movimento, as quais poderiam ser orientadoras dos planos didáticos nas escolas o que já representava ganhos e avanços para o coletivo que se formava ali.

A denominação do comitê – “Educação do Campo, Águas e Florestas” – significa, para seus membros, não apenas um nome grande e eloquente, mas a necessidade de incorporar a ancestralidade e a materialidade amazônica para se articular a identidade geográfica entre as questões gerais de natureza política e social.

O trabalho era compromissado e sistematizado, o que chamava a atenção dos demais departamentos da Secretaria. Os próprios professores nas escolas passaram a confiar e a ter expectativas de mudança. A participação no Comitê que era de 12 membros



passou para 22 pessoas envolvidas, em 2017, dado o impacto das atividades do primeiro Fórum.

Havia o planejamento anual e o calendário de reuniões para deliberação em diversas ações intersetoriais, além da realização dos fóruns. As decisões eram tomadas nas reuniões, que ocorriam primeiramente entre professores/técnicos (que também eram professores em função administrativa e pedagógica) e, em seguida, reuniam-se nas escolas. Cada passo teve grande importância para a consolidação das ações do Comitê que se fortaleceu na realização dos fóruns. A escola não era mais um local abstrato: a organização dos trabalhadores da educação, dos professores das escolas e dos técnicos/professores do GT Campo, além dos estudantes e pais/comunitários, encampou a luta para construir outra concepção acerca da escolarização no meio rural.

Na verdade, a escola é um espaço de disputa, já era campo de forças intencionadas para cotejar conhecimento e deixar os sujeitos do campo arraigados na condição de subalternidade. O trabalho educativo no campo amazônico precisava ser então transformado, não estar centrando somente nas características locais regionais, mas, abranger todo cabedal científico que deveria fundamentar a capacidade de enfrentamento dos sujeitos envolvidos diante da sociedade classista. A fração de tempo significativo ocupado na escola haveria de trazer para vida dos estudantes e trabalhadores ferramentas para subsidiar sua emancipação, uma emancipação humana conforme pensada pela pedagogia progressista. Haveria de ter na escola outro sentido. Esse sentido era buscado pelos coletivos.

No comitê, as estratégias didáticas já levantavam indagações diante dos modos como se apresentavam os resultados das práticas escolares comuns, como a questão do rendimento escolar. Assumia-se o acompanhamento das políticas advindas do MEC entre outras. O espaço de atuação do coletivo se alargava aos poucos conseguindo introduzir-se nos documentos locais da administração escolar, ou seja, no caso das orientações pedagógicas, as questões trazidas da Educação do Campo – como o próprio nome “Educação do Campo” que passou a fazer parte do cronograma de atividades locais na Secretaria.

O próprio Referencial Curricular Amazonense (RCA), criado no bojo da atual BNCC, passa a incorporar a Educação do Campo. De fato, era perceptível que grande parte dos envolvidos no processo dos fóruns, apesar de terem formação superior, tinham



pouco conhecimento sobre as bases epistêmicas da Educação do Campo, e isso sinalizava que uma das funções dos fóruns era formar os sujeitos, educar para aprofundar a temática, para sustentar as próprias metas que se desejavam alcançar. Entender o papel do Estado, a desigualdade da ordem na sociedade civil, a escola no meio rural e suas contradições eram estudos necessários junto aos membros do GT e do Comitê e conforme o compromisso prático crescia, suas demandas teóricas também cresciam.

Para seus membros parecia necessário compreender sua identidade no próprio processo. O trabalho na escola ou para a escola era o ponto central, seja nos meios seja nos seus fins. Estando intrinsecamente ligados, tanto aos meios quanto aos fins, no processo formativo, em todos se forjava o compromisso político. Colocava-se cognitiva e sensivelmente certa direção no que tange ao esperado, ao produto do trabalho escolar, como Marx afirma:

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (MARX, 2017, p. 256).

Compreende-se a historicidade e a intencionalidade política da educação quando se analisa a clivagem social que é seu derivado. Para Saviani (2005, p. 89), “a política é então, uma relação e dominação alicerçada na dissuasão” e “as sociedades de classe caracterizam-se pelo primado da política o que determina a subordinação à prática política”. O ato de existir envolve os sujeitos em disputas de poder e subjugação de quem nada possui além da força do corpo e quem possui os meios de produção. Segundo Marx (2017, p. 787), é “o ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalho assalariado como ao capitalista foi a subjugação do trabalhador”. Isso significa o domínio do resultado do trabalho por seres alheios, e ocorre também na educação, que é própria dos seres humanos, isto é: ela também é “[...] ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Para sistematização das atividades do GT Campo e do Comitê, que incluía os resultantes dos fóruns, foi elaborado um plano anual de ação que, de forma escalonada,



ia se inserir no plano de trabalho anual da Divisão de Ensino Fundamental da Secretaria e dos demais setores. Por sua vez, o plano anual da Secretaria seguiria dali como orientação para o plano de trabalho das escolas, retornando para o plano do GT Campo e do Comitê. O plano tinha a realização de pesquisas e estudos sobre legislação, conceitos, além de registros vindos dos assessoramentos pedagógicos lotados na Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR).

A DDZ Rural atuava como responsável direta pelo trabalho de acompanhamento nas escolas, mas contava com a orientação conjunta do GT e do Comitê. Discutiam-se o rendimento escolar, as ferramentas de registros e também os procedimentos da Gestão Integrada da Educação (GIDE) empresa contratada para gerenciar as ações da secretaria desde 2014. Os Relatórios de Análises de Desvios de Metas (RADM) era parte da metodologia de controle da GIDE, as metas estabelecidas sobre os problemas pedagógicos que eram sistematizadas no Relatório de Implementação dos Planos (RIAP), cuja função era mapear as intervenções feitas a partir dos planos da metodologia GIDE, sendo que as atividades objetivavam alcançar o Índice de Formação Cidadã (IFC) pelos estudantes. Só não se sabia, na prática, o que exatamente isto significaria na vida dos estudantes. Para o sistema era numérico o resultado, as ações resultavam em intervenções, adequações relativas às demandas seguidas de avaliações e de novas correções das referidas ações. Tudo isso registrado em reuniões de acompanhamento e em relatórios que seguiam a lógica empresarial.

Apesar do suporte empresarial, as condições existenciais dos trabalhadores da educação em pleno século XXI pareciam não tão diferentes das condições materiais que são narradas por Engels sobre os trabalhadores das fábricas no século XIX na Inglaterra. Contextualizando: a verdade é que existem não somente os que trabalham na indústria, mas, em aqueles que trabalham em outras diversas áreas sofrem a pressão e opressão advinda da exigência de produção social capitalista.

No entanto, são enfrentamentos sem espanto, um espectro de levante de classe emerge sempre na esperança de outras realidades que possam ser constituídas. Marx e Engels (2014) afirmam que os elementos contraditórios emergem no concreto existencial e se constituem base para a luta dos trabalhadores nas crises históricas da sociedade. O sistema capital cria suas próprias crises e reinventa-se conforme Harvey afirma:



O capital é o sangue que flui. Através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado (HARVEY, 2011, p. 7).

De acordo com Jacob Gorender¹⁹ (2017) para compreender toda a realidade histórica é preciso ancorar-se no pensamento marxista pois, Marx e Engels (2014) ao situarem a centralidade da natureza humana, e sua historicidade, o seu sentido a partir da produção da vida no trabalho, fazem de sua obra o referencial atemporal singular e essencial para desmistificar a entorpecida materialidade a que estamos submetidos.

Para Caldart isso significa que:

Ao tratarmos de processos ou práticas educativas, seja em um sentido mais amplo ou no sentido mais restrito de educação escolar, estamos no âmbito da questão de como a humanidade se faz a si mesma, em cada lugar, em cada tempo histórico. (...) [e] isso pode trazer junto a ideia da historicidade das práticas pedagógicas e de um papel ativo de educadores e educadoras nas escolhas pedagógicas e no processo de produção de um sentido mais ou menos pleno de humanidade em seus educandos (CALDART, 2012, p. 84- 85).

Assim eram pensadas as escolhas das atividades feitas para realizar os fóruns, a intenção era a de romper com o dado e o próprio modo como eles aconteciam era inédito. Nunca antes havia-se reunido em todas aquelas escolas, todos os sujeitos envolvidos em todas as etapas formativas – famílias, profissionais, entidades locais – juntos para pensar o presente, repensando alternativas e se formando ao mesmo tempo. Tratava-se ali de construir uma hegemonia contrária ao modo hegemônico do sistema vigente. A hegemonia é pedagógica, segundo Gramsci, e a pedagogia é hegemônica em seus processos, sobretudo, dela advém certa aderência gnosiológica acerca de conceitos consensuados entre os grupos que a dirigem.

Com isso, ao definir como posição a oposição ao modo existente, nas estratégias de escuta coletiva, fazia-se a antagonia pedagogicamente praticada junto aos trabalhadores, estudantes e comunitários. No coletivo, todos se horizontalizavam -, gestores, professores, técnicos, etc. Havia chance para outras proposituras pois, apoiados

¹⁹ Gorender na apresentação d'*O capital* livro 1. Editora Boitempo, 2013.



em Caldart (2012, p. 87), vemos que “a teoria pedagógica se empobrece à medida que não se colocam mais as questões que a dinâmica social está trazendo para a educação”.

Situar questões políticas educacionais veladas em pauta era tarefa central dos fóruns enquanto medida de resistência. Para compreender a importância dos fóruns é preciso conhecer as conjunturas e estruturas, a anatomia do sistema educacional local e nacional, do tempo histórico e de como se dá o movimento aqui teorizado. Identificar tais elementos propulsores da tentativa de interferir nas políticas públicas assim como os meios e caminhos somados para construção de documentos legais em prol da Educação do Campo nortista - que incorre em muitos riscos, mas, como diz Frigotto (1989, p. 30): “o risco, neste sentido, é entendido como a condição para avançar na compreensão da problemática em foco” na área rural.

2.2. MATERIALIDADES E CONTRADIÇÕES NO TRABALHO EDUCACIONAL EM MANAUS

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história.

Miguel Arroyo

A educação na área rural amazônica confirma a intrínseca relação entre o ser humano, a natureza e o trabalho. Nas estruturas de ordenamento do Estado a escola ocupa o papel de formação dos sujeitos e da sociabilidade e está ligada ao sistema de educação regido em pactuação entre entes federados. Conforme destaca Haddad:

A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamada um *direito de síntese*, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca frequentou a escola tem maiores dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo (HADDAD, 2012, p. 218).



Para compreender como funciona o sistema e os processos de ordenamento local, resgatamos brevemente a historicidade da SEMED, que surgiu para o gerenciamento de escolas isoladas situadas em área não urbana, em 1970, conforme abaixo:

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) tem suas origens nos idos de 1970, quando o então governador do Estado, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas. Nesse período, a Prefeitura atendia as localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirera, Irlanduba, Colônia Antônio Aleixo, as estradas Manaus-Caracará (BR-174), na altura do quilômetro 32, e AM-010, ao longo do quilômetro 180, entre outras. A Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970, promulgada pelo então prefeito Paulo Pinto – que dispunha sobre a organização da Administração Municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa –, em seu Art. 16 criou a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (Sedeco), que cuidava da Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção, Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e o Corpo de Bombeiros, tendo como primeiro secretário o Dr. Aldimar Marinho Sampaio. Toda a reforma administrativa, iniciada por esta lei, foi realizada por etapa e tinha a orientação, coordenação e supervisão das providências a cargo do secretário de Coordenação e Planejamento. (<https://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>)

A legitimação dessa Secretaria está na Lei nº 284 de 12 de abril de 1995, a qual insere na Lei Orgânica do Município que extingue a Secretaria da Cultura Desporto e Lazer e passa a atribuir os direitos e as devidas obrigações entre acervo e dotação orçamentária para a Secretaria Municipal de Educação. O organograma da secretaria para atender as escolas em diversos âmbitos se descentraliza organizando blocos de bairros que somam 7 zonas distritais de educação denominadas Divisões Distritais Zonais (DDZs). As DDZs concentram especificamente o atendimento geral das escolas em suas várias demandas particulares pois são braços da secretaria. Incluem desde infraestrutura ao assessoramento pedagógico, merenda escolar, etc. As zonais são ordenadas conforme se vê a seguir:

1. Divisão Distrital Zona Sul – atende 42 unidades de ensino divididas entre: 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) 2 anexos²⁰, 1 Creche, 27 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)
2. Divisão Distrital Zona Centro Sul – atende 23 unidades de ensino divididas entre: 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)

²⁰ Anexo neste trabalho as unidades de atendimento educacional que atuam em parceria com a gestão municipal e a instituição privada, confessional ou não, com intento de suprir a demanda de pré-escolas.



3. Divisão Distrital Zona Oeste – atende 56 unidades de ensino divididas entre: 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 2 Creches, 35 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)
4. Divisão Distrital Zona Centro-Oeste – atende 25 unidades de ensino divididas entre: 10 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 2 anexos, 15 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)
5. Divisão Distrital Zona Norte – atende 54 unidades de ensino divididas entre: 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 2 Creches, 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)
6. Divisão Distrital Zona Leste I – atende 70 unidades de ensino divididas entre: 17 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 1 Creche, 4 anexos, 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)
7. Divisão Distrital Zona Leste II – atende 69 unidades de ensino divididas entre: 2 Creches, 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 56 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)
8. Divisão Distrital Zona Rural – atende 85 unidades de ensino divididas entre: 1 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), 1 anexo, 84 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.)

Vale destacar que o dispositivo midiático, no caso o site da Secretaria, foi deveras importante para tornar possível essa opção de acesso para alcance aos conteúdos informativos da sua estrutura organizativa. Isso torna possível conseguir informações qualificadas por dar corpo e factibilidade ao que nos propusemos a pesquisar. Esses dados expressam aspectos determinantes na totalidade do que aqui discutimos, os pré-fóruns e Fóruns são a materialização dessa estrutura que obviamente não se reduz aos mecanismos objetivos. A estratificação das informações revela categorias que formam a anatomia do sistema em questão.

Dos quantitativos gerais de público atendido no sistema, entre 2015 e 2016, temos os indicativos de:

- a) Educação Infantil – maternal 67 estudantes;
- b) 1º período Ed. Infantil 672 estudantes;
- c) 2º período Ed. Infantil 996 estudantes;
- d) 1 ano/série Ensino Fundamental 1.190 estudantes;
- e) 2º ano/série Ensino Fundamental 1.147 estudantes;
- f) 3º ano/série Ensino Fundamental 1.741 estudantes;
- g) 4º ano/série Ensino Fundamental 1.291 estudantes;



- h) 5º ano/série Ensino Fundamental 1.175 estudantes;
- i) 6º ano/série Ensino Fundamental 1.221 estudantes;
- j) 7º ano/série Ensino Fundamental 1.011 estudante;
- k) 8º ano/série Ensino Fundamental 760 estudantes;
- l) 9º na/série Ensino Fundamental 765 estudantes;

É nesse contingente de realidades e sujeitos que as ações da Educação do Campo manauara iam se materializando, e, vale ressaltar, os números são sempre relativos, na medida em que, na área rural, temos muita variação devido ao fluxo de migração dos moradores para a sede do município. Muitos pais trabalham como caseiros em sítios e fazendas e, com a ausência de emprego, migram para a cidade muitas vezes no meio do ano letivo - o que denota uma mudança também no quantitativo de estudantes nas escolas.

As transferências de estudantes estão previstas como direito e para isso se efetivar adequadamente existem as Normas, Diretrizes e Princípios como o documento que rege a educação básica nas instituições públicas municipais de Manaus. Tal documento está na Lei nº 377/96 de 1996 com alteração na Lei nº 528 de 2000 e Lei nº 1.107 de 2007, publicada como Resolução nº 05 do Conselho Municipal de Educação (CME) de 2016. Ela vem firmar prerrogativas basilares para o funcionamento da Educação do Campo, no município em que se encontra na seção III, do capítulo II que aborda sobre o Ensino Fundamental no sistema público municipal. Abaixo descrito literalmente do referido documento:

Art. 57. A Educação do Campo compreende a Educação Básica e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Art. 58. A Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino, compõe-se da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangendo a população rural de acordo com as peculiaridades das áreas rodoviária e ribeirinha.

§ 1º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental em idade própria.

§ 2º Assegurar aos estudantes com deficiência, público alvo da Educação Especial, residentes no campo acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.



Ainda que:

Art. 59. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças.

§ 1º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

§ 2º Os anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, levando em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida, estabelecendo o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Art. 60. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte dos alunos do campo para o campo.

Art. 61. O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito Brasileiro quanto aos veículos utilizados.

Art. 62. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

Parágrafo único. Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito intracampo, evitando-se ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Art. 63. Na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental para a população rural, o Sistema Municipal de Ensino de Manaus, promoverá as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do Calendário Escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Cada um dos artigos traz elementos que tonificam a ideia de reestruturação dos planos pedagógicos. Pode-se dizer que havia já a construção de uma possível contra-hegemonia em curso. Para Lombardi (2020) a construção contra-hegemônica é o exercício da dialética, como tal:

O debate acerca da lógica dialética em contraposição à lógica formal nos mostra que apesar de a escola ser uma instituição do Estado burguês, é possível, entendendo a essência revolucionária do conhecimento, desenvolver um movimento contra-hegemônica na



escola, organizando professores e alunos para a compreensão crítica da realidade e sua transformação. Obviamente, que não podemos ser românticos e acreditar em um poder surreal e/ou idealista da escola (LOMBARDI, 2020 p. 14).

O movimento era dialético e demarcador do ponto de vista histórico. O agir dialético não se processa facilmente, sobretudo é um agir constante que ocorre capitaneado pelo tempo que consome cada instante e nada se mantém intacto. Konder alerta que “a modificação do todo é mais complicada que a modificação de cada um dos elementos que o integram” (KONDER, 2008, p. 38) e a totalidade no sistema educacional não seria alcançada na mudança pretendida, entretanto, havia como transgredir em limites de dimensões.

No processo de discussão ficava latente a necessidade de se entender a lógica da política local historicizando a conjuntura da cidade e da Secretaria – aquele meio rural específico tinha um passado e um presente, mas se queria outro futuro. Tinha-se que transpassar a pseudoconcreticidade do fato, como afirma Kosik:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 15).

Aproximar-se de características singulares diz respeito ao território e sua territorialidade, e Fernandes (2012) destaca que o conceito de território é concebido nas escolas e universidades como espaço de governança, de gestão do Estado nacional em suas diversas escalas, seja estadual, municipal, federal. Sobretudo, outros territórios estão nas frações dentro desse território maior e possuem suas características singulares e dependem das relações sociais construídas coletivamente. Nosso território está situado na região Norte nas margens dos rios Negro e rio Solimões no seio da floresta amazônica.

O município de Manaus possui a 4ª maior área urbana do país, segundo registros da Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária (EMBRAPA) e é também a 7ª maior cidade populacional, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



(IBGE). O clima é tropical com pluviosidade bastante significativa. Segundo dados divulgados estudos meteorológicos Weatherspark encontrado no site

[https://pt.weatherspark.com/Clima-caracter-em-Manaus- :](https://pt.weatherspark.com/Clima-caracter-em-Manaus-)

A estação quente permanece por 2,6 meses, de 13 de agosto a 1 de novembro, com temperatura máxima média diária acima de 33 °C. O dia mais quente do ano é 22 de setembro, cuja temperatura máxima média é de 33 °C e a mínima média é de 25 °C. A estação fresca permanece por 5,1 meses, de 22 de dezembro a 25 de maio, com temperatura máxima diária em média abaixo de 31°C. O dia mais frio do ano é 11 de julho, com média de 24 °C para a temperatura mínima e 31 °C para a máxima.

Somando-se, na conjuntura, temos as características estéticas e o trato com a urbanização que contradizem os aspectos originários de sua população, sua cultura e mesmo de sua posição geográfica. A cidade, apesar de estar situada entre rios e florestas, é uma metrópole de cimento armado construída arbitrariamente de costas para os rios, com poucos parques para convívio com a natureza. Ainda segundo a Nota Técnica de Estudos de Manaus, a análise socioespacial de mudanças climáticas no contexto urbano dessa cidade:

realizada pelo projeto Amazônia Legal Urbana identificou a gravidade do problema que o município precisa encarar e superar, a fim de formular e efetivar políticas públicas de interesse público e privado para mitigar os impactos e também atender aos compromissos que o Estado Brasileiro assumiu com instrumentos internacionais de proteção ao meio ambiente, como a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) e os ODS da Agenda 2030 da ONU. No capítulo “Desigualdades de Raça/Etnia e Gênero e Mudanças Climáticas em Manaus”, o estudo aponta, mais uma vez, para um direcionamento que também foi percebido nos municípios de Belém e Macapá. O racismo, contexto de pobreza, condições geográficas e culturais, e desigualdades de gênero são vulnerabilidades determinantes no aprofundamento dos impactos das mudanças climáticas na cidade de Manaus. No entanto, tais desigualdades e a invisibilidade dos dados desagregados por gênero e raça, não são ponto de atenção das instituições públicas no enfrentamento aos impactos das mudanças climáticas nas condições de vida e saúde da população, a exemplo da elaboração dos planos diretores aprovados pelo legislativo. <https://amazonialegalurbana.com.br/cidade/manaus/>

A cidade que foi considerada pelos colonizadores como a “Paris dos trópicos” (DIAS, 2007), haja vista ter sido planejada para ser uma réplica da cidade de Paris, não corresponde ao ideário previsto. Para os pesquisadores desse projeto:



Esse cenário é confrontado pela equipe de pesquisa a partir da análise de uma série de indicadores, entre eles, o Mapa das Desigualdades das capitais brasileiras, publicado em 2020. Nele, por exemplo, o município de Manaus figura no quadro dos cinco piores indicadores, entre as capitais da região norte do país, avaliados pelo Programa Cidades Sustentáveis (n=12), considerando o universo de 44 indicadores propostos no âmbito das ODS. “Segundo as informações do Censo/IBGE (2010), Manaus apresenta-se como uma cidade com uma população um pouco mais de mulheres do que de homens, e é majoritariamente negra, com 72,16% da população identificada como pretos e pardos. No que se refere as características sociodemográficas, a maioria dos residentes refere nenhuma ou renda inferior a um salário mínimo, com destaque para o expressivo quantitativo de residentes sem renda declarada (43,39%). Apresenta um percentual acentuado de indivíduos sem instrução ou com o nível fundamental incompleto (41,07%) e a maioria da população reside em área urbana.”

Nesse sentido, o estudo conclui que o plano diretor aprovado pelo legislativo não considera tais desigualdades que atingem diferentemente diversos grupos sociais. Assim como a invisibilidade e a desagregação das informações do perfil populacional prejudica na elaboração de políticas públicas que objetivem o enfrentamento às mudanças climáticas. Já no capítulo “Ordenamento Territorial, Metrópole Regional e os Impactos das Mudanças Climáticas em Manaus”, o projeto Amazônia Legal Urbana se debruça sobre o contexto urbano municipal e como esse aprofunda as desigualdades e as diferenças na vida da população manauara. <https://amazonialegalurbana.com.br/cidade/manaus/>

Carente de políticas públicas compromissadas com a população, o município possui grande parte de sua população vivendo em moradias e em condições periféricas sem o básico requerido para o índice de desenvolvimento humano, ou seja, vivem sem acesso aos serviços básicos que devem ser garantidos pelo poder público. Manaus, em sua sede urbana tem 64 bairros que formam um cinturão que se constitui em muitos aspectos como antagônicos elementos históricos e antropológicos.

Quanto a sua denominação, “Manaus” tem origem na palavra “Manaós”, que significa “mãe dos deuses”, nome oriundo da tribo dos Manaós, povos indígenas originários habitantes da região que viviam em seus arredores (DIAS, 2007). Edineia Mascarenhas Dias, na obra *A ilusão do fausto. Manaus 1890 – 1920* traz narrativa interessante registrando historicamente os tensionamentos sociais causados pelas políticas de ordenamento urbano implantados nos tempos áureos do processo de colonização. Como de praxe, o colonizador tinha o objetivo precípuo de ocultar a população nativa. Os empobrecidos e estratificados trabalhadores nativos, caboclos e



indígenas ali residentes haveriam de ser escondidos das elites europeias que vinham para a cidade formar a burguesia local.

Segundo Hatoum (2007), as contradições desveladas por Dias (2007) mostram a cidade construída no seio da floresta amazônica para sustento e expansão do capital internacional. A ostentação divulgada em fotografias e cartões postais traduzindo o esplendor selvagem não correspondia ao concreto. Para Hatoum:

há uma zona de sombra, escondida ou muito pouco revelada nesse urbanismo pretensamente grandioso, espelhado na Paris do prefeito Haussmann. Trata-se da outra face da “urbs”, uma face nada edificante da mesma fisionomia urbana: a Manaus dos excluídos. Ou seja, a dos pobres, miseráveis, imigrantes, enfermos e loucos (HATOUM, 2007, p. 11).

Sobre o processo de ocupação pelo europeu e seu desdobramento impactante na vida dos nativos amazônicos, Freire afirma que:

A população atual de Manaus, como regra geral, reage indignada quase com espírito corporativista, quando os seus visitantes se manifestam agradavelmente surpresos por se encontrarem, apesar de tudo, diante de uma cidade marcadamente indígena, do ponto de vista histórico, cultural e ecológico. Ninguém quer se identificar hoje com os vencidos de ontem, porque isso implica assumir o fato de que Manaus é uma cidade derrotada. Derrotada e mal-amada. Mal-amada porque desconhecida. A “civilização de palha” erguida na Amazônia – resultado da experiência milenar e coletiva dos povos indígenas – faz parte de um passado que a ideologia dominante teima em considerar “atrasado”, “bárbaro”, e “não-histórico”, embora ele tenha contribuído com soluções inteligentes e criativas nas várias formas de se aprimorar e de habitar o espaço amazônico (FREIRE, 1987, p. 1).

A origem da cidade está na fundação do Forte de São José do Rio Negro em 1669, primeiro povoamento construído pelos portugueses em defesa das investidas dos espanhóis, e elevada à categoria de cidade em 24 de outubro de 1848. Desde sempre enfrentou lutas sociais que perduram de 1540 até os dias atuais. Para Caldart:

Lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação. Em nossa formação histórica, têm sempre um vínculo de classe social, ainda que não necessariamente tenham um caráter imediato (ou um objetivo de enfrentamento) de classe. E quanto mais



estas lutas se vinculem a dimensões da produção social da vida humana, e se coloquem na perspectiva da luta de classes, maior sua força (potencial) formadora; quanto mais radical a transformação do mundo que se pretende, mais radical a transformação humana de que se necessita para fazê-la (CALDART, 2012, p. 551).

De fato, todo o contexto histórico é necessário para aprofundar o entendimento sobre o fato aqui discutido, de modo que as situações materializadas desvelam obscuridades e subalternidade impostas à população empobrecida, a situação da classe abastada enquanto dona e espoliadora de riquezas econômicas produzidas pela classe trabalhadora. Tais verdades são ocultadas e não estão à mostra nas falácias dos agentes políticos. O “desenvolvimento” de Manaus aos patamares internacionais europeus, “às exigências econômicas e sociais da época” (DIAS, 2007, p. 28), expressa-se na estética do belo e emblemático Teatro Amazonas, símbolo de riqueza, ostentação e orgulho da elite que demonstra o fetiche e poder promovido pela extração da borracha na Amazônia, todavia, também é resultado do trabalho espoliado de muitos caboclos(as), de sua população trabalhadora, seu proletariado.

Imagem 16: Teatro Amazonas em Manaus



Fonte: <https://www.calendarr.com/brasil/aniversario-de-manau/>

O teatro simboliza o fetiche europeu inoculava servidão e alienação no povo nativo, a modernidade fortalecia a concepção do “trabalhador apenas como animal de trabalho” (MARX,2015, p.255). Segundo Dias:

A modernidade em Manaus não só substituiu a madeira pelo ferro, o barro pela alvenaria, a palha pela telha, o igarapé pela avenida, a carroça pelos bondes elétricos, a iluminação a gás pela luz elétrica, mas também transforma a paisagem natural, destrói antigos costumes e tradições, civiliza índios transformando-os em trabalhadores urbanos, dinamiza o comércio, expande a navegação, desenvolve a imigração. É a



modernidade que chega ao porto de lenha, com sua visão transformadora, arrasando com o atrasado e feio. E construindo o moderno e belo (DIAS, 2007, p. 28).

Tais traços históricos pesam na configuração de resistências diversas inclusive dos Fóruns. Portanto, a lógica capitalista configurada de progresso traz princípios, regras e valores para a vida da cidade. Consegue-se estabelecer uma sociedade aparente. Na ânsia do poder colonizador, ergue-se uma transfigurada Europa em plena selva tropical amazônica. Ao transformar Manaus morena na *mademoiselle* europeia, se embranquece a cultura e a cidade. Freire (1987), observando o processo de urbanização dessa cidade, traz a seguinte contribuição:

O espaço amazônico foi ocupado, hierarquizado e, portanto, humanizado pelo “povos-testemunhas” (Daniel Vidart) que aqui viveram antes da invasão do europeu. Mas esse fato é encoberto hoje pelos herdeiros dos conquistadores e desconhecido pelos descendentes dos conquistados. O resultado é a ruptura da continuidade espacial entre a sociedade mestiça em construção e o que havia anteriormente. Como consequência busca-se angustiadamente “no outro” a identidade perdida. Queima-se a “tapera dos Manaus” para construir a “Paris dos Trópicos” ou a “Miami brasileira”, mesmo se esse processo é realizado em detrimento da qualidade de vida (FREIRE, 1987, p. 2).

Os indígenas, como maioria da população, seriam os trabalhadores arregimentados para a modernização da cidade, todavia, não sem resistência em alguns momentos históricos. O mundo do trabalho, sua nova lógica e ordenamento se fazem legislar pelo “Código de Posturas de 1890 – o indivíduo que viver sem indústria, renda, emprego ou profissão habitual certa, honesta e suficiente é considerado vadio e vagabundo” (DIAS, 2007, p. 30). Tal como visto no processo de industrialização na Inglaterra no século XIX, assim ocorria nos rincões da Amazônia: a vida cotidiana dos índios e caboclos se transformava. Engels afirma que:

Antes da introdução das máquinas, a fiação e a tecelagem das matérias-primas tinham lugar na casa do trabalhador. A mulher e os filhos fiavam e, com o fio, o homem tecia – quando o chefe da família não o fazia, o fio era vendido. Essas famílias tecelãs viviam em geral nos campos vizinhos às cidades e o que ganhavam assegurava perfeitamente sua existência (ENGELS, 2010, p. 45).

Nas novas configurações, a estética política determinada no pensamento eurocêntrico vigora e estratifica as classes. Em relação às habitações, a lógica capitalista



faz com que proliferem cinturões de moradias sem estruturas básicas. As populações pobres, os trabalhadores de diversas categorias passam a residir nos arredores periféricos da cidade, ou, nas margens de rios e arredores das florestas em que se aglomeram palafitas²¹ – moradias esgueiradas em altas madeiras de perna-mancas²² para sustentação. Vale dizer que tais moradias não são uma degeneração habitacional, pois são parte mesmo do quadro antropológico do residir na Amazônia. Todavia, o local onde se situam devido ao processo desordenado e sem políticas de urbanização e assistência social faz delas um retrato da subsistência forjado na vida dos caboclos e indígenas urbanizados.

As moradias tradicionais dos povos originários possuem laços ancestrais com a sua cultura e se constituíam em cabanas de palha em tribos de diferentes etnias indígenas. Inclusive, disso decorre o nome “Cabanagem”, denominação do movimento insurgente dos povos amazônicos no período imperial. Sobre esse movimento, Ricci afirma que:

A Cabanagem foi uma revolução social que dizimou a população amazônica e abarcou um território muito amplo. Contrastando com este cenário amplo e internacional, foi, e ainda é analisada como mais um movimento regional, típico do período regencial do Império do Brasil. No entanto, os “patriotas” cabanos, ao longo do movimento, criaram um sentimento comum de identidade entre povos de etnias culturas diferentes, que extrapolava estes ditames (RICCI, 2007, p. 2/25).

Vale recordar sobre esse tema, já que as forças repressivas militares anti-cabanagem, ao adentrarem no Amazonas, enfrentaram resistência por parte dos povos ribeirinhos. Tecia-se o panorama esdrúxulo e sórdido, a estética do rico, as vestimentas de seda fina da burguesia ao desfilar nas ruas contrastando com a alva meio parda do vestir de algodão cru das roupas usadas pelos nativos, indígenas, caboclos²³ e mestiços²⁴. Segundo Hatoum (2007, p. 13), “os moradores da outra cidade, de uma Manaus fora do centro, foram alijados dessa modernização”. Como um ente mitológico nas terras das Amazônias, a urbanização se faz no seio da floresta densa, ultrajando sua própria lógica. A cidade da floresta verde, úmida e quente, não se coaduna com o cimento duro, rude e armado.

²¹ Construção de moradia em áreas alagadiças, feita em geral de madeira.

²² Peça de madeira utilizada na construção de casas de madeira no norte do Brasil.

²³ Pessoa com ascendência branca e indígena.

²⁴ Pessoas com ascendência em uma ou mais etnias, a exemplo branco e indígena.



Mudando a dinâmica existencial dos nativos, a própria colonização faz desses sujeitos oprimidos partícipes do jogo e jugo desenvolvimentista de modo que será esse o processo a vilipendiá-los no tal progresso. Para Marx, as relações produtivas formam a estrutura que enlaça os seres humanos e suas várias relações.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2007, p. 45).

Os nativos cativos em Manaus, no processo de vislumbre de um progresso se acomodavam em ingênua e cega crença de que as benfeitorias que viriam da exploração das florestas, terras e dos rios seriam compartilhadas por todos. Inebriados, sobrepujavam a razão na ânsia de ser como era o colonizador. Não viam, como ainda hoje, o fundamento lógico da engrenagem exploratória. A “forma fenomênica da realidade” (KOSIK, 1976) estaria aquém do entendimento destes, na verdade, nem conseguiam se perceber em pleno processo de desaculturação de si mesmos. Segundo Figueiredo (2000) a ideia dos dirigentes se expressava nas reformas sanitárias da cidade que tinha objetivo de segregar a população entre ricos e pobres além de disciplinar os transeuntes nas ruas e logradouros públicos centrais de Manaus.

Os estados alienados de consciência intransitiva, ou transitiva ingênua como diz Freire (1987), configuram estados de inexistência autônoma dos seres humanos que precisam ser conduzidos por algo ou alguém, pelo sistema. Kosik (1976, p. 28) traz um exemplo sobre tais estados ingênuos em que “os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro”, ou seja, os sujeitos mesmo atuando no mundo real inseridos em suas condições materiais, podem estar alheios, atuam sem entender as próprias ações.

Do modo como a cidade foi se ordenando no desenvolvimento capitalista, em especial pela implantação do seu polo industrial, as comunidades rurais são atingidas e assim a educação como um todo. A busca por trabalho na Zona Franca Industrial ainda hoje é meta para muitos ribeirinhos e rodoviários. As estruturas locais das comunidades



abandonas pelo poder público fortalecem o binômio rural e urbano, apoiado na ideologia mercantilista introjetada pela classe dominante que imputa ao campo sua desvalorização, embora esteja nele a grande parte da produção que sustenta o desenvolvimento da cidade.

O capital precisa de um projeto de educação para formar mão de obra, e, tendo em vista a mecanização da produção no meio rural, que dispensa de parte de seus trabalhadores, será com base na necessidade da indústria e do comércio o investimento central. A política educacional como desdobramento do capital, responde na medida solicitada.

2.3. DESDOBRAMENTOS DO CONCRETO: O METABOLISMO POLÍTICO DO SISTEMA

Mészáros (2012, p. 43) afirma que “se o capital é um sistema de metabolismo social em si totalizante, esta sua universalização só pode dar-se de modo absolutamente desigual”. O antagonismo entre rural e urbano é parte de um projeto político de controle, em que os parâmetros de qualidade são consensuados pela classe que detém o poder econômico, legislativo, judiciário e executivo. A disputa induz a classificação negativa que promove a distinção de classes e a sua subdistinção, ou seja, a classe dominante é formada pelos ricos que detém os meios e os resultados da produção e a classe trabalhadora é formada por aqueles que possuem apenas sua força de trabalho e a vendem para classe dominante, em troca do salário que apenas supre modos ínfimos de sobrevivência. E nessa classe teríamos, ainda, a subclasse – aquela dos residentes no meio rural tendo em vista o conceito apregoado de rural como sinônimo de atraso.

Seguindo a lógica do pensamento, se a vida no campo significa atraso, nele residem os que estão atrasados?

O Estado complementa essa lógica negligenciando o básico, como o acesso à saúde e à educação. Sujeitados e subalternizados pelo Estado e por seu tipo de governo, os povos do campo são alijados do direito ao saber, possuem a terra e precisam nela produzir, portanto, precisam de formação que os habilitem a produzir, qualifique o seu trabalho. Marx (2017, p. 257) diz que “a própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho



e um grau relativamente alto de desenvolvimento”. A educação é imprescindível ao trabalhador. Para Marx:

o uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano, razão pela qual Franklin define o homem como animal que faz ferramentas” (MARX, 2017, P. 257)

Essa citação de Marx nos diz muito sobre necessidade da formação. Saviani (2013, p. 12-13) corrobora, afirmando que a educação é um trabalho, embora não material por se consumir ao tempo que se produz, e, que se trata “da produção de saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” e “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Para compreender os desdobramentos provocados pelas ações históricas, conforme pontuados anteriormente, como constituintes da totalidade, enveredaremos nos processos administrativos, em que se pesem os dados quantitativos que, direta e indiretamente, são determinantes para gestão do trabalho de ensino aprendizagem nas escolas. A partir da observação desses elementos, é possível perceber ou ter noção das estruturas e demandas que existem no sistema e, como tal, foram estes os elementos que forjaram os coletivos que levaram para realização dos fóruns.

A partir da elaboração das diretrizes, em 2017, pós-primeiro Fórum, foram definidas premissas ou pressupostos e princípios que deveriam nortear a prática pedagógica e seu acompanhamento técnico. Dentre os pressupostos definidos nas discussões, conforme os eixos que foram problematizados pelos sujeitos envolvidos, temos ainda hoje em vigor na organização pedagógica das escolas do campo as seguintes questões: a) Processos educativos objetivando transformação social; b) Formação da consciência de classe organicamente ligada aos movimentos sociais; c) Processos educativos objetivando trabalho e cooperação coletiva; d) Processos educativos para formação com vistas à emancipação humana.

Dos princípios definidos nos documentos orientadores, temos 17 a serem seguidos também nos procedimentos. São eles: a) Relação entre teoria e prática; b) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; c) A realidade



como base da produção do conhecimento; d) Conteúdos formativos socialmente úteis e historicamente legados; e) Educação para o trabalho e pelo trabalho; f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; h) Vínculo orgânico entre educação e cultura; i) Gestão democrática nas escolas; j) Auto-organização dos/das estudantes; l) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos trabalhadores; m) Atitudes e habilidades de pesquisa no ensino; n) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais; o) Ações preventivas para o desenvolvimento pedagógico na escola rural; p) Aproximação do ensino com a realidade dos estudantes; q) Utilização dos espaços alternativos para o ensino; r) Abertura da escola para participação ativa da comunidade e troca de experiências entre as escolas rurais.

Todo o procedimento em relação às orientações e ao acompanhamento dos programas, projetos e planejamentos relativos ao trabalho de ensino nas escolas ribeirinhas e rodoviárias foram reestruturados a partir de tais prerrogativas. A transição do direcionamento do trabalho pedagógico de uma concepção para outra não foi tarefa fácil, como ainda não é. Sobretudo, não são ações superficiais, pois a transição requer conhecimentos sobre os Fundamentos da Educação do Campo para além das práticas e estratégias a serem planejadas a fim de subsidiar e, mais ainda, de compreender a lógica, e a ideologia que funda o movimento da Educação do Campo.

Na direção de aproximação com o contexto, temos elementos que precisam ser considerados tais como dados quantitativos atuais que compõem o sistema municipal, e a taxa populacional, que é estimada em 2.255.903 habitantes no ano de 2020 na cidade de Manaus. A taxa de escolarização é de 94,2% em estudantes entre 6 a 14 anos de idade, o IDEB dos anos iniciais 1º ao 5º ano/série do EF é de 6,0 e dos anos finais 6º ao 9º ano/série do EF é de 4,8 na rede pública de Manaus. As matrículas em todo o sistema ou rede pública alcançam, no EF, 331.842 com o total de 745 escolas no atendimento ao EF e 11.561 professores lotados no EF segundo dados coletados no site do IBGE.

A secretaria atuava, em 2018, com o total de 495 escolas em atendimento aproximado de 300 mil estudantes em suas diferentes fases e etapas de escolarização. Atende estudantes da Creche, Pré-escola, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Na área urbana, a Secretaria atendia 3.974 turmas e na área rural 376 turmas. Ela surgiu inicialmente para gerir escolas na área rural do



município, em 1970, com a finalidade de formar os trabalhadores, e foi sendo modificada após a Lei nº 1.175, de 03.05.1974. Logo passou a ser Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem-estar social (SEBEM), e depois na Lei nº1.175, de 03.05.1974, tornou-se a Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) em 1978. Atendia, então, 54 escolas na área rural rodoviária e 65 na ribeirinha, e dessas apenas 9 escolas eram consideradas escolas urbanas.

No início, a atual SEMED contava com 128 escolas, e atualmente atende 536 unidades escolares. Para sua administração, dividem-se em blocos compostos por zonas da cidade. São 7 Divisões Distritais Zonais (DDZ) distribuídas nos bairros de Manaus, e são compostas por técnicos, alguns são professores (as) que atuam como técnicos, e são responsáveis por subsidiar diretamente as escolas em diversas questões desde o pedagógico, a merenda escolar, o transporte, a infraestrutura, a lotação de professores, etc. A DDZR ou DDZ7 atende às escolas do meio rural

No panorama atual todos enfrentamos a crise pandêmica causada pelo Covid-19 e isso influenciou muitas mudanças na vida das pessoas e nas escolas. O isolamento social necessário traz variadas consequências em especial para os filhos da classe trabalhadora, cujo ponto crucial será o uso das tecnologias na educação. Como medida paliativa e emergencial o Conselho Nacional de Educação (CNE), diante dessa situação, emitiu resoluções e pareceres legitimando e incentivando o uso das tecnologias, das redes de internet como solução para o ensino remoto.

No estado do Amazonas, e em Manaus, algumas iniciativas a esse respeito já existiam, conforme informações das Secretarias:

O Programa de Inovação Educação Conectada é o resultado da parceria da Prefeitura de Manaus com os Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Os recursos foram disponibilizados no final do ano passado, e liberados para 455 unidades de ensino, da Secretaria Municipal de Educação (Semed), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, serão beneficiados um total de 230.711 alunos das modalidades da educação infantil e do ensino fundamental. O objetivo é apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade nas escolas e fomentar o uso pedagógico de tecnologias na educação básica. Para isso, a Semed conta com um grupo de articuladores para organizar as ações das Divisões de Apoio à Gestão (Dage), de Gestão da Tecnologia da Informação (DGTI), Planejamento (Deplan) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) (SEMED/AM, 2019)



<http://www.manaus.am.gov.br/noticia/programa-tecnologia-educacao-lancado/>

Educação Conectada, do Governo Federal, em menos de um mês de seu lançamento. O projeto visa universalizar o acesso à internet de alta velocidade nas escolas, a formação de professores para práticas pedagógicas mediadas pelas novas tecnologias e o uso de conteúdos educacionais digitais em sala de aula, 82,26% dos municípios do Amazonas. Durante a fase de indução da ação, até o fim de 2018, o MEC deve desembolsar R\$ 271 milhões, que serão investidos desde a melhoria da infraestrutura e conexão das escolas, com ampliação da rede terrestre de banda larga, compra de dispositivos e aquisição de um satélite para levar internet a escolas da zona rural, até o financiamento da formação de articuladores locais, construção de plataforma para cursos on-line e produção de conteúdo específicos (SEDUC/AM, 2018). <https://d.emtempo.com.br/amazonas/88960/mais-de-82-das-cidades-do-amazonas-ja-estao-conectadas-a-internet-por-programa-do-mec>

A utilização de tecnologias na área rural está prevista no sistema estadual de ensino por meio de projeto de ensino mediado por tecnologias.

A tecnologia é a ferramenta utilizada pelo Governo do Amazonas para encurtar distâncias e levar educação aos lugares longínquos do maior estado brasileiro. Graças ao projeto “Ensino Presencial com Mediação Tecnológica” perto de 40 mil estudantes de mais de 3 mil comunidades do Estado estão tendo acesso ao Ensino Médio e Ensino Fundamental. As aulas são ministradas de estúdios de televisão localizados no Centro de Mídias, em Manaus, em formato de teleconferência. Até então, o Ensino Médio (e em alguns casos também o Ensino Fundamental) nunca havia sido ofertado para essas comunidades, o que forçava o estudante a sair do local em que morava para continuar os estudos nas sedes dos municípios ou na capital do Estado.

Nas comunidades rurais atendidas, cada uma das salas de aula está equipada com um *kit* tecnológico composto por Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, *webcam* com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a *laser* e *no break*. A tecnologia permite que professores e alunos interajam como se ambos estivessem no mesmo espaço físico. O projeto é pioneiro no País. Implantado em julho de 2007, o “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” foi ampliado para atender a demanda daquele ano e vem sendo ampliado anualmente. <http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/>

Assinala-se ainda que:

Aulas via satélite: O Centro de Mídias de Educação do Amazonas está localizado no bairro do Japiim (zona centro-sul de Manaus) em prédio



anexo à Secretaria de Educação (SEDUC). O Centro é equipado com estúdios de TV de onde uma equipe de professores (especialistas, mestres e doutores) ministra as aulas que são transmitidas via satélite e acompanhadas pelas comunidades rurais amazonenses. Para que os estudantes tenham acesso às aulas ministradas a partir do Centro de Mídias, o Governo do Estado contratou serviço especializado de comunicação via satélite nas comunidades rurais em que há o projeto. O conteúdo das dez disciplinas é ministrado em módulos e a carga horária é a mesma do Ensino padrão, com 800 horas/aula anuais, conforme prevê a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Acompanhamento: Nas comunidades rurais, os alunos assistem diariamente (no período noturno) às aulas ministradas a partir do Centro de Mídias e também são acompanhados, nas salas de aulas, por professores previamente capacitados para o projeto. A estrutura curricular tem como norteadores os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, que tornam possível vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social. Os conteúdos são tratados como meios para a constituição de competências e valores, privilegiando efetivas ações mentais no decorrer do curso, possibilitando que o estudante desenvolva a sensibilidade para identificar as relações existentes entre os conteúdos e as situações de aprendizagem com os contextos social e individual. Os conteúdos pedagógicos ministrados: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, abrangendo todas as disciplinas da grade curricular. <http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/>

Quanto ao governo federal, não há anúncio de um programa sólido, fundamentado e de suporte financeiro para atender tanto a professores quanto a estudantes que não possuem recursos para acessar a internet e, assim, não podem ministrar e nem assistir as aulas. Cabe aos trabalhadores arcar com os custos. São, ainda, obrigados a arriscarem-se ministrando aulas presenciais. O direito à intimidade de sua casa e sua vida particular não é considerado, nem tampouco a dos estudantes. A moradia se transforma em sala de aula e o tempo do ócio é tomado pelo trabalho somado aos outros procedimentos para sua manutenção e de sua família. Em Manaus, durante a pandemia, a Secretaria implementou o pagamento de recurso financeiro para pagar a internet utilizada pelos professores lotados nas escolas.

A Prefeitura de Manaus lançou oficialmente nesta terça-feira, 16/3, o programa “Auxílio Conectividade”, por meio da Lei nº 2.733, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) nº 5.055, que pagará aos professores em exercício da Secretaria Municipal de Educação (Semed) o valor de R\$ 70 diretamente no contracheque do servidor. O objetivo

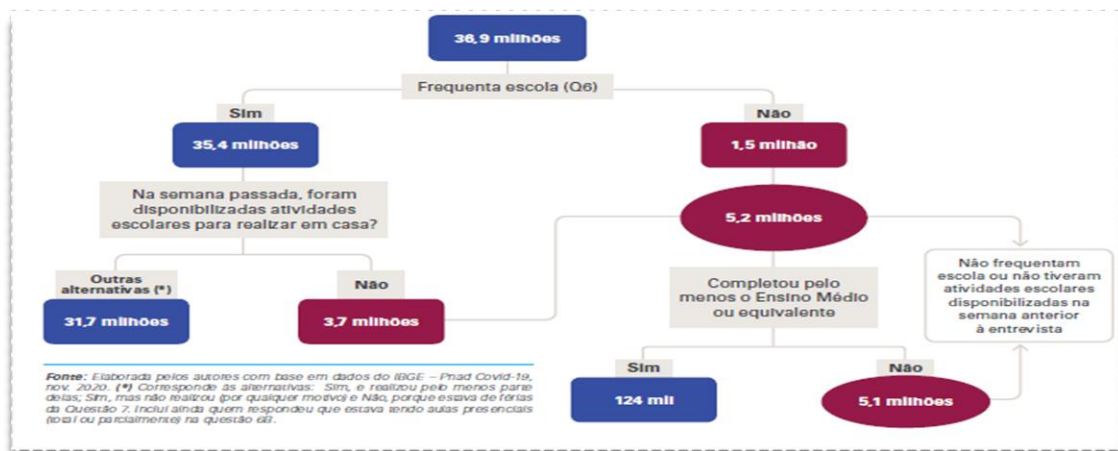


é proporcionar ajuda financeira para contratação de serviços de dados de internet para realização do trabalho com alunos da rede municipal de ensino de forma remota. (www.semed.manaus.am.gov.br).

Todavia, na política local, os trabalhadores da educação tiveram a retirada de seus proventos relativos ao transporte. A alegação teve por base o fato de estarem trabalhando online em casa, e, portanto, o Estado não teria motivo para pagar o vale transporte – desconsiderando, assim, os investimentos feitos pelos professores. Além disso, pode-se identificar que o Estado, ao fechar a escola com o isolamento social, passa a poupar recursos com energia elétrica, água, serviços gerais - o que deveria ser repassado aos professores. Na verdade, sabemos que são políticas públicas que precisam ser elaboradas, evidenciando as necessidades reais pois se trata de uma questão mais complexa.

O impacto da pandemia atingiu os fóruns que não foram realizados em 2020 e 2021. Outro aspecto que contribuiu para a não realização desses Fóruns foi a mudança de prefeito e, conseqüentemente, de todo o corpo administrativo das Secretarias. Em 2020, ano em que foram identificados os primeiros casos da Covid-19 no Brasil, temos os dados que detalham o impacto, em especial, na redução da frequência escolar na Educação Básica e, mais ainda, nas escolas do campo. Os estudos foram realizados pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para Infância (UNICEF) com base nos dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados referentes à pandemia coletados no documento “Cenário sobre exclusão escolar no Brasil”.

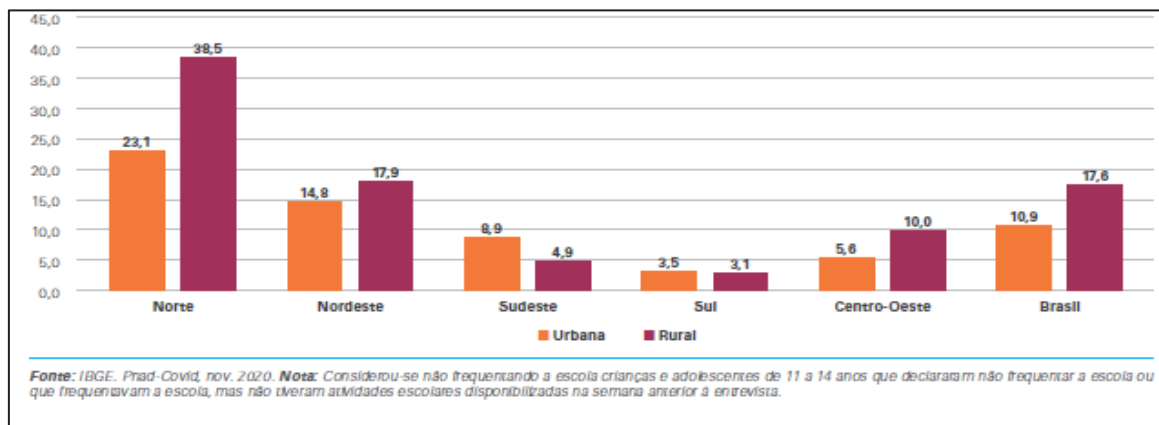
Imagem 17: fluxograma das condições de frequência/infrequência escolar durante a pandemia 2020.



Fonte: UNICEF, IBGE, 2020.

Ressalta-se ainda que a disponibilização de materiais escolares como apostilados e livros ficou a cargo, em grande medida, dos professores, inclusive na área rural. As aulas remotas surgiram como mais um elemento de disputa do capital e de aprofundamento da desigualdade social. O evidente aumento do fosso social se comprova com o aumento do mapa da fome no país, como alertam os estudos feitos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) na parceria com o IBGE. Esses estudos apontam que 188 países determinando o fechamento das escolas e universidades afetaram cerca de 1,6 bilhões de estudantes conforme exibem nas mídias da referida instituição. Verificamos também a distribuição de estudantes de 11 a 14 anos de idade em relação à situação da frequência escolar em áreas urbanas e rurais por grandes regiões em 2020, visto por porcentagem. Destaque para situação histórica da região norte e nordeste, e da área rural com piores resultado.

Imagem 18: distribuição de crianças de 11 a 14 anos e frequência/infrequência escolar em áreas urbanas e rurais em 2020 em porcentagem



Fonte: UNICEF/IBGE. 2020.

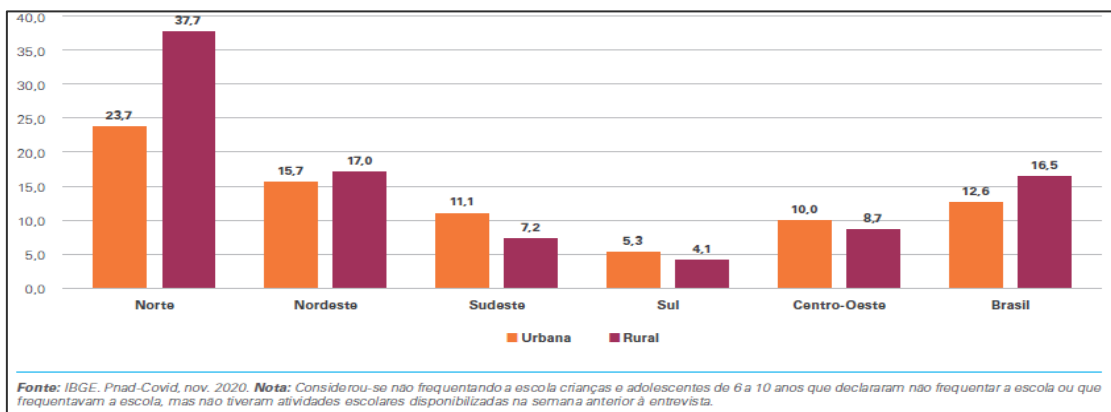
Bezerra Neto, sobre essa questão do descaso político com populações na área rural, afirma que:

O abandono, que sempre se impôs ao meio rural, com a quase completa ausência dos órgãos oficiais do Estado, em muitos momentos, tem transformado a escola na única entidade pública estatal presente naquele meio, embora dificilmente esta seja entendida como uma representante oficial do Estado (BEZERRA NETO, 2017, p. 219).



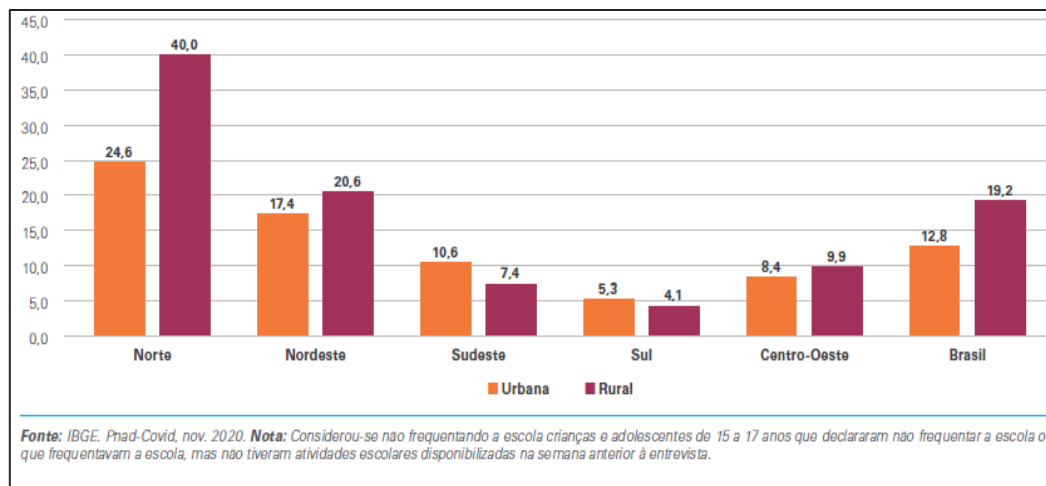
As informações contribuem para detalhar o grau de atenção que deve ser dado nas tomadas decisórias a partir das políticas públicas que precisam ser implementadas e, ademais, forjadas no seio da realidade e não no abstracionismo do escritório burocrático.

Imagem 19: frequência/infrequência escolar de estudantes de 6 a 10 anos em 2020



Fonte: UNICEF/IBGE 2020.

Imagem 20: frequência/infrequência escolar de estudantes de 15 a 17 anos em 2020



Fonte: UNICEF/IBGE 2020.

O estudo das instituições já mencionadas segue afirmando que:

A referida pesquisa realizada pela Undime informa que 48,7% das redes municipais de ensino registraram muita dificuldade para o acesso de estudantes à internet e 24,1% para o acesso de docentes. E, ainda que a maioria das redes informe o uso de materiais impressos e orientações via WhatsApp para a manutenção dos vínculos de estudantes com as



escolas, 74,1% das redes municipais declararam ter realizado formação para docentes sobre o uso de tecnologias para o ensino remoto. A infraestrutura das escolas para as(os) estudantes no retorno às aulas também parece ser um obstáculo a ser enfrentado: 40% das redes reportaram inadequação. Com a permanência do Brasil na pandemia, que se anuncia longa, é ainda mais urgente investir em políticas de conectividade para as escolas e acesso à internet para estudantes e professores (UNICEF/IBGE/2020. p. 53).

Independentemente de pandemias existirem, o descaso sanitário é fator explícito no trato com as políticas sociais no meio rural nortista e com a Educação do Campo esse descaso é fato, mas, é nela que se assume a denúncia sobre as mazelas ao tempo que também anuncia outras possibilidades. Para Caldart isso significa que:

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou menos de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira (CALDART, 2012, p. 263).

Para Nosella e Azevedo (2012), baseados em Gramsci (1975), a educação torna-se possível individualmente mesmo em um contexto político social antagônico, fascista e reacionário. Vale lembrar o exemplo de revolucionamento na sociedade cubana, onde a universalização da educação foi primordial. Segundo Lobo e Ciavatta:

A educação das massas foi uma das metas principais da Revolução Cubana desde o seu início, em 1959. Um dos seus princípios norteadores é o caráter massivo da educação, ou “*a educação como um direito e um dever de todos é uma realidade em Cuba*” (CUBA, 1993, p. 12; grifo nosso), o que significa a educação para crianças, jovens e adultos, em todas as idades, sexo, grupos étnicos, religiosos, por local de residência ou por limitações físicas ou mentais, de modo a alcançar a universalização do ensino primário inicialmente e, progressivamente, o ensino secundário (LOBO; CIAVATTA, 2012, p. 566).

A educação na área rural da Amazônia conta com os fenômenos naturais entre eles as enchentes e vazantes dos rios. A enchente ocorre entre o mês de dezembro e o mês



de junho de cada ano, e no mês de julho já se inicia o movimento de vazante das águas. As enchentes, segundo Ministério do Meio Ambiente (MMA), são fenômenos:

Enchente é um fenômeno natural que ocorre nos cursos de água em regiões urbanas e rurais. Ela consiste na elevação dos níveis de um curso d'água, seja este de pequena (córrego, riacho, arroio, ribeirão) ou de grande (rio) dimensão, podendo causar inundações, ou seja, o transbordamento de água do canal principal. Não existe rio sem ocorrência de enchente. Todos têm sua área natural de inundação e esse fenômeno não é, necessariamente, sinônimo de catástrofe. No entanto, quando o homem ultrapassa os limites das condições naturais do meio em que vive, e a área inundável não apresenta uma ocupação adequada, como construção de residências nas áreas ribeirinhas, então as inundações passam a ser um problema social, econômico e/ou ambiental, e torna-se um evento catastrófico (MMA, 2007) https://www.cprm.gov.br/sace/manaus_apresentacao.php

Um fato a se observar nesse aspecto é que as escolas no rio Amazonas, apesar de serem impactadas pelas mudanças dos rios, por decisão dos gestores e dos comunitários, não utilizam o mesmo calendário escolar ribeirinho, que considera a sazonalidade dos rios, tal como nas escolas situadas no rio Negro.

Essa decisão é respeitada e é decisão tomada a partir da religião nestas comunidades. A relação entre Estado, escola, trabalho, religiosidade, dispõe o antigo modelo histórico de poder religioso diante das práticas sociais e também expressa, subjetiva e objetivamente as implicações da própria democracia.

E enquanto parte da totalidade, é preciso compreender a escola: ela não está apartada da sociedade, ao contrário está imiscuída, inclusa na consolidação da hegemonia que se espalha nesse fluxo. Todavia o contrário também é possível. Entender que a escola é um espaço de poder e de contradição, de alienação, de acomodação, de docilização ou de assunção do sujeito para si. Conforme Lombardi:

A educação deveria oferecer uma formação voltada para o desenvolvimento integral do homem, para o homem completo, uma formação omnilateral, para o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades humanas, integrando a cultura física com o ensino técnico, que já era uma reivindicação da Primeira Internacional. Além disso, a Comuna procurou pôr em prática aquilo que a burguesia mistificava na teoria, isto é, procurou promover a laicidade e a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação de forma gratuita a todos. Ordenou-se a retirada de todos os símbolos religiosos, imagens, dogmas, orações e criaram-se creches e escolas elementares para os



filhos dos trabalhadores, bem como, promoveu-se uma verdadeira revolução cultural na vida cotidiana (LOMBARDI, 2020, p. 64).

Embora nas posições tomadas em certas lutas históricas se perceba um retrocesso, nas atuais condições de organização do Estado e seus espriamentos, Tavares de Jesus (1986, p. 53) vê “o conceito de sociedade civil, juntamente com o de sociedade política, integram a noção de Estado”.

A hegemonia do Estado evidencia-se em mínimos detalhes, como na multisseriação, tão presente nas escolas do campo e que, apesar de existirem de longa data, ainda são vistas com descrédito. A visão padronizada por modelos tidos como parâmetros estabelecidos impregna a concepção negativa sobre essa organização pedagógica e, no entanto, não existem justificativas cientificamente comprovadas. Para Arroyo:

Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência (ARROYO, 2010, p. 10).

Hage corrobora com essa ideia afirmando que, mesmo em áreas urbanas, esta organização pedagógica é referência para suprir as necessidades da realidade local e não se tem um quadro específico totalmente consolidado, do ponto de vista teórico e prático, que possa demonstrar claramente qual a metodologia ou a estratégia didática que poderá dar conta, efetivamente, desse modelo pedagógico. Resta saber que educação e produção material estão interligadas. Para Tavares de Jesus (1999, p. 43), “o pensamento gramsciano auxilia no entendimento de que o papel que a ‘educação’ desempenha tanto na ‘hegemonia’ como na ‘contra-hegemonia’ é modificar ou manter uma estrutura social”. Para modificar é preciso transgredir e é disso que trataremos a seguir.



3. TRANSGRESSÕES PEDAGÓGICAS NAS AÇÕES DOS FÓRUNS

O movimento dos fóruns apresenta a intrínseca relação entre pedagogia e política, sociedade civil e Estado. As transgressões possíveis a partir da unidade formada pela classe trabalhadora ia-se constituindo na realização dos encontros, havia a ideologia hegemônica de um lado e do outro lado o coletivo dos trabalhadores lutando, querendo reelaborar as políticas públicas educacionais. Nosella (2016, p. 239) traz clareza sobre isso ao dizer que “hegemonia é também uma relação pedagógica”. É pedagogicamente que vão se estabelecer referenciais prioritários coadunados com as chaves progressistas da Educação do Campo. Como afirma Arroyo, se se pensa a escola nessa dinâmica “a questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidade, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo” (ARROYO, 2010, p. 11).

Saviani (2013, p. 14) contribui nesse sentido ao afirmar “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Nessa direção, o Grupo de Trabalho da Educação do Campo e do Comitê de Educação do Campo se empenhavam em responder às demandas elaborando ferramentas pedagógicas e instrumentalizando os participantes durante as discussões. Por certo era explícita a transformação quantitativa e qualitativa na compreensão dos limites devido à precarização provocada por políticas educacionais não compactuadas por todos.

Era preciso atravessar estágios para alcançar a unidade da classe e fortalecer a luta pretendida. Marx explica que “o proletariado atravessa vários estágios em seu desenvolvimento” e, naquele ato, o movimento de pensar outra forma de escolarizar se fazia na superação de uma etapa, em questionamentos. Como diz Arroyo (2010, p. 11): “que indagações esses processos trazem para a escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora”. Pensando nos intelectuais, segundo formulações de Gramsci, sabe-se que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe



dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

O coletivo formado adentrando estradas e rios, caminha sem volta, erguendo-se um ideário democrático praxiológico. A ação objetiva e subjetiva dos fóruns remete ao ímpeto cabano constituído no povo amazônida: s lembrança dos passos históricos de resistência nortista paraense, a Cabanagem nos idos de 1835, da hostilização frente à regência imperial, o caráter contido no caboclo quando inquietado por condições adversas. Vale relembrar que, durante a revolução cabana, os imperiais ao alcançarem Manaus não enfrentaram o embate na cidade, todavia, as populações ribeirinhas não se renderam. Grande parte foi dizimada, mas ofereceu resistência ao opressor. Essa inspiração permanece e, segundo afirma Caio Prado Junior (1978, p. 69), a cabanagem “apesar de sua desorientação, apesar da falta de continuidade que o caracteriza, fica-lhe, contudo, a glória de ter sido a primeira insurreição popular que passou de simples agitação para a tomada efetiva do poder”.

Mesmo com limites, a ação unificada indagava a lógica vigente, fortificava o compromisso político dos grupos coletivizados enfrentando as proposituras neoliberais nas escolas. Era a oportunidade de se posicionar na reflexão crítica aos documentos impostos pelas elites intelectuais dirigentes como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fazia-se ali uma frente combativa, situando a realidade em contraposição às teóricas definições pedagógicas do abstrato positivismo conservador.

Decerto é difícil subverter o sistema, a unidade formada requeria diálogo permanente e a decisão com base em estudos e reflexão para além das aparências do fato. Não simples ativismo nem pessimismo raso e emotivo. A militância contra os tipos de opressões precisava avançar para além do ativismo ou das pautas reivindicatórias, embora na caminhada não se alijavam elementos, mas juntavam-se, e para Saviani (2015) devemos atentar para não jogar fora a água da bacia e o bebê junto com ela. Para o gramsciniano Tavares de Jesus:

O papel que a educação desempenha tanto na hegemonia, quanto na contra-hegemonia, visa às relações sociais, que incluem o homem, cujo objetivo é modificar ou manter uma realidade social. O conceito de homem, porém, não é um conceito abstrato em Gramsci, mas, pelo contrário, é um conceito histórico, concreto. Trata-se mais de saber como o homem é produzido, do que saber o que ele é, sendo, neste



sentido, concebido como uma relação série de relações ativas (um processo) no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 43).

Entendemos ser esse fazer combativo consciente o fazer precípua do professorado na lógica de compromisso assumido na luta contra-hegemônica na escola pública. Especialmente pensando que o trabalho é nosso momento construtivo de subjetividade, que é objetivado quando o destinatário, o estudante, consegue emancipar-se, emergir do mundo puramente fenomênico para compreensão das relações deste com as determinações políticas que o fundam. A lógica do movimento dos fóruns permitia apreender elementos essenciais do trabalho escolar como questões que traziam à tona as precarizações e subjugações políticas. Pode-se dizer que as ações traziam certo grau de emancipação aos sujeitos, pois, eles saíam da posição da síntese para síntese acerca da situação mediados pela análise sobre a realidade. Em virtude dos processos contraditórios que ali se apresentavam se forjava outra inteligibilidade.

Kosik vem contribuir no entendimento dessa ação humana reativa:

A atitude primordial do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 13).

Entende-se que a ação humana nas escolas/comunidades rurais não é homogênea em muitos aspectos, tal característica é pertencente ao real. O real amazônico não corresponde ao que habitualmente se vê nas áreas rurais de outros estados e municípios brasileiros, pois cada bioma carrega consigo determinantes locais, não se aparta da história que fecunda os fatos, as ações. Para Freire (1987, p. 127) “não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx”. São territórios e territorialidades diversas compostas de escolas flutuantes, escolas de cimento armado, escolas de madeiras, escolas de palha, escolas isoladas, escolas aproximadas etc.

A denominada escola isolada é a que se localiza distante da sede do município e, por conseguinte, limita o acesso aos direitos assegurados em lei. Tais escolas enfrentam



obstáculos cotidianos e são parte da histórica concepção apregoada ao meio rural e, portanto, aos seus sujeitos, estigmatizados como atrasados. Como o personagem criado por Monteiro Lobato na obra *Urupês* (1918), o “Jeca Tatu” (TORRECILHAS, 2004) que reveste a ideologia introjetada no cognitivo social pela classe dominante, na divisão de classes que a favorece. O escárnio ao trabalhador rural, assim como a todos os trabalhadores se consolida dessa forma.

O “Jeca” era o “Tatu” porque tal como o animal, o tatu, o sujeito do campo para o ideário urbano mercadológico, vivia sujo, descalço, como bicho, era o habitante de uma área geográfica apartada do grande centro urbano, e precisava ser, assim como o animal, de certo modo domesticado pelo padrão civilizatório urbano. A negação antropológica, sociológica do sujeito do campo remete aos padrões de produção e consumo social do capital. Os investimentos na área rural incorporam essa lógica hegemonicamente nas formas de administrar, de manter ou não as escolas nas comunidades. Para Tavares de Jesus (1989) é esse conceito de hegemonia que irá tornar possível, para Gramsci, estabelecer as relações entre educação e as estruturas do fato social.

Essa concepção política necrófila, expõe grande parte da população a situações de riscos diversos coletivos e individuais. Assim como o estigma estético do sujeito do campo tido como caipira, de roupas rasgadas, analfabeto, vem sendo introjetado pela classe dominante para vitimizar e, ao mesmo tempo, culpabilizar essa população. A questão do saber cultural advindo das relações familiares, das comunidades e de sua relação com o saber científico, entende que a educabilidade se inicia na prática social, na vivência familiar, no trabalho como necessidade biológica para sobrevivência e na escola onde os conceitos sincréticos elaboram a síntese via cognição. Sabe-se que cumprir o objetivo do trabalho escolar exige especificidades, as bases epistêmicas que conduzem o ato, os instrumentos de ordenação do plano escolar além dos livros didáticos são inegáveis.

Das problematizações que se iniciavam com o GT e com o Comitê - e seguiram ampliadas nos fóruns - sugeriram vários documentos e instrumentos que foram elaborados a partir das solicitações feitas, das mais recorrentes nas discussões. A esse exemplo foi a elaboração do documento que demarca oficialmente as mudanças no tratamento dedicado às escolas ribeirinhas e rodoviárias, trata-se das *Diretrizes Pedagógicas das Escolas do Campo na rede pública de Manaus*. Ela foi oficializada pela Resolução de nº 14 do



CME/2017, justamente após o primeiro Fórum de 2016, cujo tema central foi a elaboração do referido documento. O coletivo entendia ser preciso, primeiramente, oficializar algo que desse respaldo para as ações na direção de definir a identidade da Educação do Campo no município.

Ela vem como expressão emergente dos resultados obtidos e determina o marco legal no tratamento das especificidades inerentes ao trabalho escolar na área rural rodoviária e ribeirinha. Traz orientações para direcionar as práticas, os fundamentos ancorados no pensamento epistêmico, de acordo com a luta nacional pela Educação do Campo, em contradição com as bases epistêmicas vigentes no sistema. Era já uma subversão posta, embora não percebida pelas autoridades locais. À luz do pensamento pedagógico socialista mesclado aos elementos ecléticos de base da Educação Popular, traz premissas e objetivos arrojados para o quadro temporal em que se constituía.

As Diretrizes Pedagógicas para escolas do campo na rede pública, tem como objetivo estabelecer processos de organização pedagógica que responda as reais necessidades das escolas situadas em área rural, fazendo cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e Plano Municipal de Educação (PME/2015). (SEMED, 2017, p. 16).

Traz também princípios filosóficos aproximando o trabalho e a cooperação com a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana como um processo permanente de formação/transformação (SEMED, 2017, p. 27, 28). Todo encadeamento em si desafiava os próprios envolvidos a pensar e aprofundar tais conhecimentos até então de certa forma alheios. Com certeza entre os membros do GT e do Comitê havia fragilidades epistêmicas, mas, justamente o saber clássico dirigia o trabalho prático para revolucionamentos. O conceito de “clássico”, a partir de Saviani (2013, p. 13), significa que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Nesse bojo, surgem as diretrizes pedagógicas das escolas do campo manauara. Destacam-se as inovações trazidas no corpo do texto legitimando as especificidades da Educação do Campo. Sobre a existência das turmas multissérie historicamente negligenciadas há orientações claras para a direção dos trabalhos em multissérie nas escolas.



a) organizar o Diário de Classe, Planos de Escolar, Fichas de Registro e demais documentos de acompanhamento das turmas multisseriadas de forma integrada; b) organizar as turmas multisseriadas por etapas separadamente (Educação Infantil, Bloco Pedagógico, 4º e 5ºano; c) viabilizar as escolas que apresentam atendimento multisseriado com Educação Infantil no mínimo dois professores lotados para garantir a oferta do serviço (SEMED, 2017, p. 47).

Sobre a Educação Infantil na educação do Campo em Manaus o documento afirma que:

a) Educação Infantil com turmas conforme a legislação vigente; b) organizar as turmas que atendem alunos no Bloco Pedagógico com 10 alunos por sala no máximo; c) organizar as turmas de 4º a 5º ano com 10 alunos por sala no máximo; d) organizar as turmas da Educação de Jovens e Adultos com 15 alunos por sala (SEMED, 2017, p.47).

Incluía também a preocupação com a relação entre escola e família, sobretudo, a abertura da escola para a participação ativa da comunidade e o contato com outras escolas para a troca de experiências – os temas tratados na diretriz emergem dos Fóruns. Algumas questões centrais para organização do trabalho pedagógico estavam presentes nas bases da diretriz como:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
12. Atitude e habilidades de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais;
14. Ações preventivas para o desenvolvimento pedagógico;
15. Aproximação do ensino com a realidade dos estudantes;
16. Valorização dos saberes do campo;
17. Uso de espaços alternativos de ensino;
18. Aprofundamento dos conhecimentos relacionando-os com os produzidos fora do contexto rural;
19. Abertura da escola para a participação ativa da comunidade e contato com outras escolas do campo para a troca de experiências.



Alinhado com as lutas nacionais historicamente desempenhadas, o documento foi analisado pelo sistema gestor da secretaria e oficializado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) respeitando a Diretriz promulgada pelo CNE em 2002.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. 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. (RESOLUÇÃO CNE/CEB1. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília. 2002. Seção 1, p. 32).

Outro instrumento elaborado pelo GT Campo antes mesmo dos Fóruns tratava-se do Calendário Escolar Diferenciado cujo objetivo respondia as questões da sazonalidade dos rios como já citado, amparado pela LDB 9394/96 no artigo 23º no inciso 2º que afirma: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a Diretriz Nacional da Educação do Campo informa:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil (Resolução CNE/CEB1/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília. 2002).

De fato, as materialidades forjam mudanças no setor pedagógico e essa ação antecede os pré-fóruns e Fóruns. De fato, o calendário comprova a necessidade de se pensarem as especificidades presentes no meio rural, não como centralidade única do



processo formativo, mas como seu contexto. Para utilização do calendário nas escolas, foram realizadas reuniões para avaliação e para inferências.

O calendário inicia o ano escolar no mês de janeiro conforme o início das cheias dos rios, o que torna viável o transporte, e segue cumprindo o período letivo inserindo-se 14 sábados letivos até o mês de julho, isso ocorre para que seja respeitado o cumprimento dos 200 dias letivos e 800 horas, como previstos na legislação do EF (BRASIL, 1996). O cronograma segue de janeiro a outubro em dias letivos corridos, seguidos, e, finaliza dois meses antes do procedimento considerado regular, seguido pelo modelo de calendário letivo convencional.

De acordo com esse calendário diferenciado, não há recesso de aulas no meio do ano, como usual: são contados os dias de recesso e dias de férias a serem compensados a partir de novembro de cada referido ano, seguindo pelo mês de dezembro. Os determinantes materiais são muitos e é preciso reconhecê-los, pois estão inseridos no modo de vida de todos. As condições são vistas e avaliadas, os sujeitos escolares não são marionetes como supõe o sistema.

Como demanda dos fóruns, é elaborado, também, o Diário de Classe Multisseriadas (DCM). Assim como o calendário escolar, o diário tem por finalidade atender as demandas em especial das escolas multisseriadas. O diário de classe é obrigatório como instrumento pedagógico legal de registros dos professores sobre o processo de desenvolvimento formativo dos estudantes e de seu próprio trabalho. Antes do referido diário elaborado especificamente para classes multisseriadas, o professor tinha como atribuição o registro das atividades dos estudantes em seus referentes anos/séries em vários diários separadamente. Cada respectivo diário deveria ser preenchido, ou seja, correspondendo, às vezes, a até 5 diários a serem preenchidos.

O DCM faz com que se minimize esse trabalho dobrado do professor. Ao preencher apenas uma unidade de diário escolar poupa-se esforço e ganha-se tempo. O diário específico e único foi elaborado após discussões nos fóruns em que o GT Campo se debruçou em pesquisas para subsidiar sua elaboração, identificando a não existência, pelo menos oficial, de material pedagógico sobre diário de classe para classe multisseriada.

É um instrumento pedagógico inovador da SEMED Manaus e pode ser considerado um avanço na direção de repensar a organização e qualificar o trabalho em



classes multisseriadas. Conforme posto na diretriz o novo DCM, esse fato objetivava facilitar o trabalho do professor em diferentes aspectos como a redução do quantitativo de material a ser utilizado pelo professor unidocente na sala multissérie, pois, os professores tinham para cada ano/série um diário, sendo que, em média, atendem de 3 a 4 anos/série em sua turma;

a) redução dos diários para registro, com o Diário de turma Multisseriado o professor tem apenas um diário para todos os registros em sua turma, embora tenha alunos de vários anos/séries presentes; visualização dos alunos em mesmo documento; registro da sondagem diagnóstica (SEMED, 2017, p. 55).

A multisseriação escolar, como já sabemos, é bastante discutida em estudos e pesquisas (HAGE, 2010) e se caracteriza pela organização de turmas/classes que agrupam estudantes de diferentes anos/séries e diferentes idades juntos em uma mesma sala de aula. Sobretudo são atendidos por um único professor/professora, ou seja, um ensino unidocente. Essa característica acarreta concepções preconceituosas e estereótipos negativos para essa categoria, o que ocorre a partir da noção de parâmetros introjetados e cristalizados de organização escolar em que as turmas que se classifica como padrão são turmas ou salas de aula em que apenas estudantes de uma série/ano estejam agrupados.

Na verdade, embora mesmo em turmas/salas com série/ano únicos, é de se convir que os estudantes estarão sempre em níveis cognitivos desiguais durante o processo de ensino aprendizagem. Isso indica que a multisseriação tem outras dimensões que precisam ser discutidas e obviamente denota o caráter multidiversificado da multisseriação, quando pensada em suas múltiplas questões relativas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes presentes nas turmas seriadas, as que carregam o sentido parametrizado de regulares, como se houvesse desregulação nas turmas multissérie.

Sabe-se que a organização de classes multisseriadas em parte ocorre nas escolas do campo devido à baixa densidade demográfica existente nas comunidades rurais. O quantitativo de estudantes não corresponde ao modelo posto como regular para enturmar por série única. Nesse sentido, a diretriz forjada no movimento articulava já os documentos a defesa da multissérie, com base em que “o conceito multisseriado envolve outros termos como multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla entre outras” (SEMED, 2017, p. 49) e apontava, e ainda aponta, alguns impactos dessa organização como:



a) manter escola na comunidade atendendo as etapas de ensino; b) a não nucleação das escolas; c) a possibilidade de atendimento das disciplinas por especialistas da área; d) maiores possibilidades de qualidade no acompanhamento pedagógico; e) trabalho interativo entre os alunos e professores; f) trabalho protagonista de monitoria dos alunos; g) preenchimento do quadro de professores nas escolas; h) melhoria no processo de assessoramento tendo em vista a organização das escolas em circuitos; i) desenvolvimento do protagonismo juvenil; j) garantia de acesso aos conteúdos pelos alunos; k) melhoria no processo de gestão; l) clareza nos processos de organização pedagógica; m) garantia do direito de aprendizagem; n) fortalecimento da relação professor/aluno; o) fortalecimento das características específicas da Educação do Campo; p) garantia do cumprimento do currículo (SEMED, 2017, p. 50).

Segundo Moura e Santos, a multisseriação vem sendo “tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido” (MOURA; SANTOS, 2011, p. 5). As peculiaridades inegáveis demonstram a dialética contida na educação em relação às materialidades, portanto, interpretar a sociedade, sua estrutura, seu aparelhamento cultural, político, a própria forma de produção do conhecimento e da economia como fator propulsor da existência é preciso. Descortinar as limitações sempre observando o ser humano e suas relações dentro desses espaços e movimentos sendo subsumido pelas condições materiais é preciso. Seguia-se no compasso da lei que afirma.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (RESOLUÇÃO CNE/CEB1 2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília. 2002.)

É nessa proposição que o DCM se legitima auxiliando nas resoluções das necessidades reais da prática em sala de aula dos professores. O DCM demonstra que é possível pensar estratégias para a multisseriação. Vejamos abaixo o diferencial posto na folha de registro de frequência.



Imagem 21: folha de frequência do DCM

CLASSE MULTISSERIADA		Ano/Série		
Nome do(a) Aluno(a)		1ª	2ª	3ª
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				

MÊS: _____ TURMA: _____ TURNO: _____	
ANOTAÇÃO DA FREQUÊNCIA AS AULAS MINISTRADAS	FALTAS
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	

REPOSIÇÃO DE AULAS					
DATA DA AULA A REPOR	DATA DA REPOSIÇÃO	CONTEÚDO	ANO/SÉRIE	ASS. PROF.	PEDAG./DIRET

Fonte: SEMED/Manaus 2017.

Observa-se na folha de frequência do DCM a numeração indicando apenas estudantes de 1º ao 3º ano/série nas turmas multisseriadas seguindo as instruções oficializadas nas Diretrizes da Educação do Campo de Manaus. Todavia, durante as avaliações realizadas após seu lançamento nas escolas, foram ponderadas mudanças para se inserirem no DCM e na folha de frequência também os 3º, 4º e 5º anos/séries devido ao fato de que em muitas escolas não houve possibilidade de enturmar os estudantes conforme o documento norteador. A realidade impõe limites ao ideário.

A elaboração dos instrumentos pedagógicos foi importante para Educação do Campo. Na Secretaria refletiu-se o compromisso dos Fóruns que era o de servir à escola, contribuir com os professores, estar junto dos estudantes. Cada instrumento era objeto de formações dos Assessores Pedagógicos que depois multiplicavam junto aos trabalhadores nas escolas. Notadamente as condições de trabalho do professor sempre foram centrais nas preocupações e ocupações dos membros do GT Campo e do Comitê. Esse era um fator preponderante, era sua função precípua dentro e fora da Secretaria. Sabia-se que as proposições autonomamente construídas no coletivo estavam na contramão das perspectivas neoliberais da política educacional vigente. Havia, com isso, um risco a se correr, o sistema é coercitivo, aquilo pensado podia e ia ser alterado na sua aplicação,



disso sabia-se, no entanto, não se temia. A diretriz que havia resultado das ações do comitê já havia registrado seus objetivos transformadores a partir de seus referenciais.

Referenciais da Educação do Campo, Águas e Florestas se fazem com as três pedagogias fundantes do movimento por uma educação do campo como; Pedagogia do Movimento que deriva das práticas desenvolvidas pelo MST; Pedagogia Socialista que deriva dos pensamentos seminais de Marx e Engels (2015, 2014) que se amplia no desenvolvimento teórico e prático em Lênin (1980), em Gramsci (1978), Manacorda (1969), Saviani (2010), Duarte (2015) entre tantos outros corolários; a Pedagogia do Oprimido elaborada por Paulo Freire que deriva da busca por uma educação libertadora e calcada na luta contra o capitalismo (1987) (SEMED 2017, p. 30).

Os referenciais eram contrários ao que era precípuo na escolarização baseada nas premissas neoliberais, o Estado mínimo neoliberal atua na perspectiva do esvaziamento proposital na escola pública, em especial na área rural; o professor, trabalhador da educação sendo visto como utilitário pode ser trocado por um “amigo da escola”. Muitos modismos pós-modernos na área pedagógica exaltam-se, porém, não vão além de ativismo, de polarização crítica e radical entre modelos de pedagogias, as da essência e as da existência (SAVIANI, 2002).

No bojo desse tecido crítico incluiu-se a valorização do trabalhador como parte da organicidade entre práticas e teorias clássicas. Nos documentos indicava-se cuidados e resquícios da democracia pedagógica proferida nas legislações do próprio sistema.

a) dialogação com as comunidades explicando o processo; b) formação continuada para orientar professores; c) acompanhamento pedagógico adequado; d) material pedagógico adequado; e) processo seletivo para professores que irão atuar nas turmas multisseriadas; f) alojamento adequado para os professores que permanecem na comunidade (SEMED, 2017, p. 50).

Seguindo esses passos, foi elaborado também um modelo de planejamento próprio para acompanhar o uso do DCM. O plano foi denominado de Planejamento Pedagógico Interdisciplinar (PPI) cujo objetivo foi ajustar o planejamento dos professores com o uso do Diário de Classe Multisseriado. O PPI foi elaborado no coletivo do GT Campo com estudos e pesquisas exaustivas em sites de outras secretarias e ida a outros estados como o Pará, no município de Santarém, onde se foi averiguar presencialmente algumas experiências lá vivenciadas. Naquela época, havia o Projeto Sistema de Organização em Módulos de Ensino (SOME) instituído em alguns estados do Norte para



atendimento de escolarização em comunidades afastadas na área rural. Em Santarém, o SOME era trabalhado em escolas de multisseriação na área rural ribeirinha com o Ensino Médio.

Somando aos limites de materiais encontrados foi se consolidando a ideia do plano interdisciplinar como metodologia didática para aquele fim. Embora não se conseguisse vencer a barreira da organização por seriação em relação ao ensino dos conteúdos, tentava-se transgredir o modelo tradicional. Ainda que os conteúdos fossem trabalhados por ano/séries seguindo níveis de cognição em que o plano articulava interdisciplinarmente os eixos disciplinares como Matemática, Língua Portuguesa e seus conteúdos com os temas geradores problematizadores, a diferença do plano era trazer os níveis de dificuldades nas atividades propostas para cada estudante, conforme sua classificação por ano/série presente na turma multisseriada (o modelo de PPI está em anexo). Nesse sentido, a diretriz já trazia a interdisciplinaridade como base para melhoria do ensino na área rural.

Ressalta-se a importância das abordagens interdisciplinares que devem possibilitar um trabalho pedagógico coletivo, utilizando os diversos espaços educativos na escola e no seu entorno, além de estratégias de ensino que envolva a realidade de cada comunidade até mesmo com a participação das famílias para contribuir com o trabalho da escola (SEMED, 2017, p.46).

Buscavam-se, via planejamento, integrar conteúdos e formas de ensino de modo que se pudesse levar aos professores alternativas para organizar seu trabalho posto que as situações adversas não permitem seguir cegamente as previsões dos parâmetros nas formas e situações das escolas urbanas. Aqui não se faz a defesa da dicotomia entre rural e urbano, mas é preciso convir que as condições materiais exigem tratamentos diferenciados. O plano apresentava as diversidades locais encadeada aos conteúdos disciplinares científicos numa tentativa de aproximação das ideias pensadas por Saviani (2017) na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões



imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações (SAVIANI, 2017, p.22).

Tudo estava em testagem, era desafiador, a única certeza era a de que seria necessário fazer alguma mudança. As especificidades existentes no rural amazônico induziam àquele modo, tudo na Amazônia parece imprevisível, inaudível, e o trabalho pedagógico situa-se na contradição, quando se ajusta às materialidades. Embora nos âmbitos burocráticos pareçam desenhados e perfeitamente controlados, na concretude sempre nos surpreendemos diante do modelo reconhecido como regular.

As formas diferenciadas de organizar o ensino na Educação do Campo devem resgatar a riqueza das experiências que vêm se desenvolvendo no próprio campo na própria comunidade onde a escola está inserida, o professor orientado pelo pedagogo deve utilizar diversos procedimentos como: Aulas ministradas na área de produção (roça), com excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc. Recursos como enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos, a própria natureza, rios, várzeas etc. Espaços na comunidade, florestas, roça, engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos etc. (SEMED, 2017, p. 53).

O concreto indicava a necessidade de um outro projeto de ensino do/no campo amazônico, as condições objetivas e subjetivas no meio rural são concretas, não significa tampouco que devam ser elas a centralidade única no processo formativo. Sabe-se, obviamente, que para se municiar rumo à luta social por espaços dirigentes, a classe trabalhadora deve se apropriar da cientificidade historicamente construída. A radicalidade política no ensino é, de fato, garantir o acesso, a permanência e a finalização conjuntamente com as habilidades potencializadas (BEZERRA NETO, 2017).

A abordagem interdisciplinar dos conteúdos, conforme Fazenda (1995), surge nos anos de 1960 no bojo das efervescentes reformas universitárias. No auge da cultura do contrapoder, na ruptura do paradigma positivista centrado na separação entre o pensar e o fazer, no interior do capitalismo a insurgência epistêmica apresenta-se. Losurdo (2014, p. 40) na introdução do *Manifesto Comunista* corrobora o anseio libertário histórico ao afirmar que “não só o proletariado pode projetar e construir um sistema social diferentes do dominante, como no próprio interior do capitalismo pode tornar-se a força decisiva para a derrubada do antigo regime e para a realização da democracia política”.



Pode-se dizer que era assim o ímpeto nos fóruns: a perspectiva de unir a categoria dos trabalhadores da educação, estudantes, comunitários parecia utópica dada as circunstâncias do sistema fechado. Mas tentava-se conduzir a transformação passo a passo no âmbito pedagógico, que era o limite para a ação dos trabalhadores da classe proletária contemporânea. Como diz Marx (2014, p. 121), “o proletariado é a única classe verdadeiramente revolucionária” porque é capaz de conduzir a mudança contrariando as condições locais e globais em cujas rédeas estavam todos envolvidos. Saviani diz que:

É claro que as condições em que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo neste conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo (SAVIANI, 2017 p. 22).

Seria possível romper as práticas conservadoras na Educação Rural e transgredir na intenção de trabalhar com base na concepção posta na base da Educação do Campo? Essas eram indagações recorrentes entre os participantes dos fóruns. Precisava-se esgarçar a pressão, aumentar o nível de atuação, chegar até os intelectuais burocratas do sistema no escalão mais alto para intervir nas políticas educacionais. Seguiremos no próximo ponto, discutindo elementos-chave para enfrentar as divergências nos mecanismos desencadeados no interior e durante a trajetória de organização dos fóruns.

3.1. OS PLANOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MANAUS

Dentro do quadro contextual até aqui apresentado a ideia de uma contra-hegemonia a ser construída no seio da hegemonia permanece como hipótese. A prática acumulada na experiência dos Fóruns traduzia a ideia de que “pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto” (SAVIANI, 2015, p. 26). Na verdade, o concreto estava na possível intervenção dos fóruns na elaboração dos planos educacionais, nos conteúdos e formas de trabalhar o ensino- aprendizagem almejado pela intencionalidade da Educação do Campo. Entendia-se ser preciso libertar-



se do jugo pedagógico conservador e isso requeria desalienação. O conhecimento a ser construído no movimento dos fóruns ansiava de algum modo promover a desalienação dos sujeitos nele envolvidos, e assim, passando em espiral da dimensão empírica para dimensão teórica e vice-versa. Para Saviani significa que:

Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real (SAVIANI, 2015, p. 28).

Segundo Marx e Engels (2014), faz-se a educação nessa dinâmica que é essencialmente política. É política por consubstanciar duas tarefas: a de fazer a denúncia das alienações e desvelar as questões ocultas e também a de dar ferramentas para a práxis, que se constituirá reativa com forças nos recursos acumulados historicamente. O primeiro entendimento seria ter claro que existe um campo de conflito na Educação do Campo, que existe uma luta entre as classes, que estamos em classes distintas e que não há romantismo nisso. Em Marx e Engels (2014, p. 107), “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes”. Os caminhos abertos sempre eram precedidos de embates feitos pelos trabalhadores objetiva e subjetivamente contra o sistema.

Todos vivemos sob contrato social padronizado em leis e demais formas coercitivas espaiadas nas engrenagens que a propriedade privada impõe por meio do Estado, e na dimensão educativa escolar os planos educacionais exercem pressão no chão da escola. Ao trabalhador de modo geral resta a expectativa de transgressão no bojo das crises do próprio capitalismo. Marx e Engels (2012, p. 126) afirmam: “todas as relações de propriedade estiveram em constante mudança, submetidas a uma permanente transformação histórica”. Sendo essencialmente dialético, o concreto oferecia condições para transformação. Haveria de se ter a educação “pública e gratuita para todas as crianças” e também para adultos, homens e mulheres e com “ligação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 2014, p. 137). Para Gramsci a escola representa:



A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Em Nosella (2016), o trabalho escolar, como trabalho filosófico, é promotor de mudanças no ser humano no subjetivo, no objetivo e no perceptivo das coisas ao redor, alinha-se para romper concepções cristalizadas na hegemonia do Estado. Para Manacorda (2006), ancorado nas premissas de Marx e Engels, o trabalho escolar instrui e emancipa por meio de um tripé de competências apropriadas em catarse pelos estudantes; e a instrução abarca três aspectos: a instrução intelectual, a instrução física – que envolve as atividades físicas orientadas – a instrução tecnológica – a apropriação e os fundamentos científicos gerais que compõem os processos produtivos. Esses três aspectos são capazes de munir os estudantes quanto às demandas profissionais.

Nas discussões buscava-se a historicidade dos fatos para compreender e construir outras bases de ação. Como diz Freire, libertavam-se em coletivo uns com outros, não havia deuses intelectuais, havia compartilhada de atividades e pensamentos, vezes discordantes, vezes concordantes. Era preciso formar, munir para construir juntos a nova hegemonia, feita por todos para benefício de todos. O campo de forças exigia ruptura, entendimento filosófico, epistêmico, empírico do contexto, exigia mais do que se tinha, mas isso não era motivo para desistir daquela possível subversão do sistema. Marx confirma essa prerrogativa na 3ª *Tese sobre Feuerbach*, de 1945.

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado (...) a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX, 2014, p. 124).



Para Nosella (2016, p. 239), “toda relação de hegemonia é também uma relação pedagógica”. Sendo pedagógica, a hegemonia pode ser alterada, poderia ser outra hegemonia. Nesse caso, o fazer docente estava a serviço de outro projeto de educação. Caldart (2012, p. 301) vem afirmar que se trata “de colocar seu ofício a serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico, o que produz novos significados, mas também novas exigências para seu trabalho e formação”. Para Tavares de Jesus (1989, p. 18), baseado em Gramsci, “a hegemonia, a capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade” é “também é uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante”.

Uma chave para compor a resistência foi entender o funcionamento do sistema, a fonte dos recursos, as ideologias de base presentes nos projetos e programas. Geralmente, os planos correspondem às estratégias para cumprir as metas dos PNE, PEEs e PMEs. Na verdade, acabam tornando-se fator que sobrecarrega os professores na medida em que eles são responsabilizados pelos resultados e, assim, o sistema introduz a competição entre eles, condecorando os que conseguem alcançar os índices e depreciando os que não conseguem – são formas de condicioná-los ao deslumbramento, além de forjar relações baseadas na arrogância e desvalorização.

Outro ponto importante é o do Projeto Político Pedagógico (PPP). A política está intrinsecamente inserida na educação, via PPP. Direta ou indiretamente, as gestões públicas atuam interligadas com financiadores no âmbito nacional e internacional. Os planos não são aleatórios, seguem uma linha de objetivos e, por sua vez, tem por detrás uma classe que deve ser favorecida em detrimento de outra. Todavia, é praxe que cada escola precisa elaborar a cada ano seu Plano Anual Pedagógico. Ele é feito de acordo com a proposta geral do sistema. O plano macro norteador é o Plano Nacional da Educação (PNE) seguido claramente pelos Plano Estadual da Educação (PEE) e Plano Municipal da Educação (PME).

Os planos ordenam, determinam compromissos formativos em escala conforme posto entre outras nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, essa por sua vez visa garantir o que já se encontra na Constituição Federal. Esses planos se articulam em Metas e suas estratégias, atingindo etapas e dimensões da Educação Infantil ao Ensino Superior. Os planos resultam das Conferências Nacionais de Educação que são precedidas



das conferências municipais e estaduais e por sua vez das conferências nas escolas. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) trata-se de um pacto entre todos os entes federados elaborado com metodologias que acompanham também os planos elaborados em cada estado e município.

É fundamental a consulta à Proposta da Sociedade Brasileira (1997), consolidada na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação, Coned, em Belo Horizonte/MG (1997). Como já referido anteriormente, em janeiro de 2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 –, que além de apresentar um diagnóstico da realidade educacional brasileira e das diretrizes e metas a serem executadas durante dez anos, traz também a obrigatoriedade de Estados, Distrito Federal e municípios elaborarem seus respectivos planos decenais. A promulgação do PNE representou o fecho de um ciclo de profundas mudanças que caracteriza a “nova” política educacional para o país. Essas mudanças, iniciadas no final da década de 1980, aprofundaram-se no período compreendido entre 1995 e 2000. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>

Ainda que:

Tivemos nesse período, para exemplificar, a extinção do Conselho Federal de Educação e com isto a criação do Conselho Nacional de Educação (Lei n. 9.131/1995), a Emenda Constitucional 14, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF regulamentado pela Lei n° 9.424/1996, (atualmente substituído pelo FUNDEB, MP n° 339, 2006 e LEI N° 11.494, de 20 de junho de 2007) e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/1996. No cenário internacional, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e também as conferências posteriores de avaliação de Jomtien, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como também a implantação das propostas de ajustes neoliberais, fatores que apontaram para a reorganização e a redefinição das políticas educacionais de modo global.

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>

Ademais:

O Fórum Nacional de Professores organizou o I e o II Congresso Nacional de Educação, nos anos 1996 e 1997, respectivamente, de onde saiu, a partir de um amplo debate, a proposta do Plano Nacional de Educação que ficou conhecido como PNE–Sociedade Civil. Essa proposta foi transformada em projeto de lei, protocolada no dia 10 de fevereiro de 1998. No dia seguinte, o Ministério da Educação protocolou a sua proposta, sendo anexada ao PNE–Sociedade Civil.



<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>

Vale ressaltar que o Plano Municipal de Educação (PME/2015) contou com a contribuição efetiva do GT Campo, inusitadamente houve a participação de delegados representando a equipe do GT como parte da delegação da SEMED que esteve participando da elaboração do PME 2015. De certo, tornou possível a inserção de estratégias relativas aos aspectos mais necessários para qualificar a Educação do Campo e garantir atenção no referido documento. A seguir algumas das especificidades inseridas como estratégias nas diferentes metas do plano tal como consta no texto do documento oficial de 2015:

Da meta 01: 1.11 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

Da meta 02: 2.7 Oferecer e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e atividades didáticas contextualizadas com a escola e ambientes comunitários considerando as especificidades da Educação Especial das Escolas do Campo comunidades indígenas e quilombolas; **2.8** Garantir, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo a adequação do currículo, do calendário e da avaliação escolar interna e externa de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região.

Da meta 03: 3.5 Criar programas, em âmbito municipal, de educação e de cultura para a população urbana e do campo, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, em regime de colaboração entre os entes federados para qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.

Da meta 04: 4.3 Implantar, no prazo de 3 (três) anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade sexual e gênero, diversidade religiosa e educação em direitos humanos.

Da meta 05: 5.6 Estimular a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

Da meta 06: 6.7 Garantir o oferecimento e atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de



educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Da meta 07: 7.28 Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

Da meta 10: 10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração, com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.

Da meta 15: 15.5 Garantir a participação docente nos programas específicos promovido pelo Estado do Amazonas e União para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Da meta 18.3 Promover concurso público considerando as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; **18.5** Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

A atuação do GT Campo foi incisiva no que tange a inserção de tópicos sobre a Educação do Campo nos planos, os membros também participaram das etapas de construção do PNE e PEE, como delegados eleitos nas conferências municipais e estaduais foram até a fase do processo de elaboração do PNE. Sabe-se que as questões tratadas nos planos seja em médio curto ou longo prazos transformam-se em projetos e programas conduzidos massivamente nos estados e municípios.

Já quanto a questão específica do controle e repasse de fundos têm sido com base no censo escolar. De acordo com site do Inep:

Censo Escolar – Principal instrumento de coleta de informações da educação básica, o censo é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.



Abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, EJA e educação profissional.

Coleta – A coleta de dados tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas, no Sistema Educacenso. Na primeira etapa de coleta, na “Matrícula Inicial”, são coletadas informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, gestores e profissionais escolares em sala de aula. Na segunda etapa de coleta, no “Módulo Situação do Aluno”, são considerados os dados sobre o movimento (transferido, deixou de frequentar e falecido) e rendimento escolar (aprovado e reprovado) dos alunos, ao final do ano letivo. Após a coleta da primeira etapa do Censo Escolar, referentes à Matrícula Inicial, os dados são consolidados e publicados, preliminarmente, no DOU. Com a publicação preliminar, o Sistema Educacenso é reaberto durante 30 dias para as alterações cabíveis. Finalizado o período de retificações dos dados, as informações são validadas e confirmadas para publicação, em definitivo. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>

Tão importante quanto o censo para o controle, é o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É preciso destacar aqui esse tópico para se entender quantas dimensões existem no desafio enfrentado pelos trabalhadores da educação. Quantas questões se colocam para ordenar a educação – tópico central também nas discussões como subeixos nos fóruns. O Saeb forma uma grande estrutura gestora e significa que:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no [Censo Escolar](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb), compõem o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb). <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

Segundo definições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Aniso Teixeira (Inep), qual é responsável por essa coleta de dados, este sistema é “realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, as avaliações passam a contemplar também a etapa da educação infantil



com especificidades, obviamente, todavia com a mesma intencionalidade, como ocorre no Ensino Fundamental e Médio. Sobre as avaliações afirma-se que:

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.
<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

As avaliações são como morfologias de ações escolares espraiadas nos diferentes âmbitos. No município, aplica-se em todas as escolas também a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) que é organizada localmente pelo Departamento de Avaliação e Monitoria (DAM), cujo objetivo é contribuir no diagnóstico geral e particular, e, desse modo, proporcionar justificativas para a intervenção além de, obviamente, mapear as realidades do sistema.

A ADE é uma avaliação interna realizada com alunos dos 3º, 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental, nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), prova nacional que compõe a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A ação é coordenada pela Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM) da Semed e busca avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.
<https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-de-manaus-realiza-a-3a-avaliacao-de-desempenho-do-estuda>

Algumas questões referentes ao processo local de avaliação vão surgir como demandas dos próprios fóruns. Podemos citar algumas relativas ao Projeto de Educação Itinerante, sobre o qual veremos a seguir as especificidades. Os processos avaliativos e o



censo escolar são ferramentas utilizadas pela gestão nacional e local para organizar os recursos a serem empregados nas demandas educacionais. No meio rural ainda precisa-se adequar metodologias e ferramentas de acordo aos condicionantes inerentes às realidades rurais no que diz respeito aos diversos modos existentes de planejamento pedagógico, como no caso do Ensino Itinerante em Manaus, ou das turmas multisseriadas que são maioria nas escolas ribeirinhas.

De fato, o direito à educação deve incluir todos os seus desmembramentos como responsabilidade do Estado, não pode se reduzir à existência da legislação; a sociedade civil, de modo geral, precisa conhecer as leis e saber utilizá-las, mas o papel do Estado é garantir a sua execução. Historicamente, podemos observar a crescente luta pela educação como direito, no meio rural mais fortemente, nada chega à população gratuitamente pelos governos, mas sempre movido por tipos de revolucionamentos, de pressão, repetimos a citação em Marx “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 2014, p. 107). As mudanças favoráveis à igualdade social não surgem naturalmente, pela vontade política das classes dominantes, mas, sobretudo emergem na resistente reação da classe oprimida.

Marx e Engels ao pensarem e explicarem anatomicamente os entremeios sociais, nos possibilitam identificar o não aparente, desnaturalizando todas as relações advertindo que:

a sociedade burguesa constringe o proletário a uma penosa mutilação, confinando-o e isolando-o na existência abstrata do homem como um mero ser do trabalho, que dia a dia pode precipitar de seu zero de conteúdo no nada absoluto em sua existência social, é essa situação que tem de acabar (MARX; ENGELS, 2014, p. 39).

A suposta ordem considerada como natural não é natural, ela é consensuada arbitrariamente de certa forma com propósito de moldar os sujeitos e apassivá-los, obstruindo a visão clara sobre o real. Engels reforça esse entender ao citar sobre a vida dos operários pobres na Inglaterra durante a revolução industrial, de como as vidas foram subjugadas miseravelmente, restando à classe trabalhadora nada a não ser a revolução e da unidade necessária para enfrentamento como numa guerra, que é, sem dúvida, opressora algoz das vidas:

a guerra social, a guerra de todos contra todos, é aqui declarada abertamente (...) as pessoas não se consideram reciprocamente senão como sujeitos utilizáveis; cada um explora o próximo, e o resultado é que o forte pisa no fraco e que o pequeno número de fortes, quer dizer,



os capitalistas, se apropriam de tudo, enquanto que ao grande número de fracos, aos pobres não lhes resta senão a própria vida, e nada mais (ENGELS, 1985, p. 36).

O modo de como se produz a riqueza, que é força motriz na sociedade capitalista, rouba dos seus maiores produtores a própria riqueza, a vida, e, dentre os produtores estão os trabalhadores da educação. A escola como acesso para população vem no bojo do desenvolvimento industrial, a lógica da ampliação da escolarização está no seu início na crescente demanda de instrução do trabalhador e sua prole para aumentar a produção econômica. O financiamento torna-se elemento imprescindível para a existência da escola. Desde a Constituição Federal de 1934, a política de financiamento está presente representando um compromisso da União, dos entes federados em relação ao que consta na Lei Magna sobre o direito a educação. A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 212 a cota de aplicação mínima para ser investida na educação. Sobre esses processos vamos discutir no próximo tópico.

3.2. O FINANCIAMENTO NO CAMPO DE FORÇAS HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola no meio rural também é escola de direito, está sob cuidado e dever da União Federativa, da nação brasileira como todas as demais escolas. Seus sujeitos não são menos importantes que os demais, são seres biológicos, sociais e políticos. O financiamento é central ao se pensar na existência das escolas, seja na cidade seja no campo, e, para além disso, a garantia do direito à educação. Em 2016, no governo Michel Temer, após o golpe que destituiu a presidente eleita Dilma Rousseff, um lastro de precarização entra em curso com a Emenda Constitucional 95 que limita por 20 anos os “gastos públicos” e com isso o subfinanciamento da saúde e da educação entre outras da proteção social.

Para Rezende Pinto (2012), um dos principais efeitos de impacto do subfinanciamento está nos baixos salários destinados aos professores. Apesar de existirem prerrogativas legais para esse repasse, ainda está longe de ser qualificado. Segundo o FNDE, o Salário-Educação é parte de recursos planejados pela União como



contribuição social para implementar de ações com vistas à educação básica pública e tem suas especificidades:

Os recursos do Salário-Educação são repartidos em cotas, sendo os destinatários a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, da seguinte forma: **10% da arrecadação líquida** ficam com o próprio FNDE, que os aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; **90% da arrecadação líquida** são desdobrados e automaticamente disponibilizados aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo: **quota federal** – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, o qual é mantido no FNDE, que o aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios, estados e regiões brasileiras; **quota estadual e municipal** – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), o qual é creditado, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (ART. 212, § 6º da CF). <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o->

Contradizendo suas próprias leis, o Estado desfaz suas metas estabelecidas no próprio Plano Nacional de Educação. Segundo Rezende Pinto:

I Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no início de 2010, em seu documento final, fixou como diretriz para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) uma expansão de forma a atingir 7% do PIB em 2011 e 10% do PIB em 2014, cabendo à União a maior contribuição neste crescimento. Contudo, o projeto de lei nº 8.035/2010, do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (REZENDE PINTO, 2012. p. 375).

A política de arrocho nos investimentos para educação reverbera também na formação de resistências coletivas em diferentes âmbitos da classe trabalhadora. Em 2016 nos Fóruns, o financiamento esteve pautado em bastantes discussões a partir da 4º dimensão discutida no eixo que tratava da gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos. Em 2017, ele esteve no presente no eixo que tratava dos conselhos escolares e, em 2018, o financiamento esteve no eixo sobre trabalho e produção nas comunidades. A escola, sendo a presença do Estado e o poder público nesses locais e nas comunidades rurais, cumpre muitos papéis.



Os fundos de financiamento são formados por parte dos impostos arrecadados nos municípios, estados e distrito federal. O órgão federal responsável em grande medida pelo repasse é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) enquanto órgão encarregado de apoiar técnica e financeiramente os entes federados, atuando a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) cujas ações se encadeiam em:

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

O PAR atua com indicadores que emergem em diagnósticos e planos locais dos sistemas educacionais locais tendo centralidade em dimensões a saber: a) gestão educacional; b) formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; d) práticas pedagógicas e de avaliação; e) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Informações da Campanha Nacional pelo Direito à Educação traz dados indicativos de investimento na alimentação, a redução em montantes de bilhões de reais desde 2011 conforme abaixo:

Imagem 22: investimentos na alimentação escolar

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Alimentação	4.712	4.873	4.900	4.815	4.526	3.963	4.179	4.164	4.155	4.155
Educação Profissional	1.238	2.458	4.136	4.831	4.218	1.843	469	302	207	99
Educação Básica	0	8.143	8.151	7.787	5.992	4.413	5.032	4.589	4.903	4.546
Educação Infantil	1.450	2.693	2.799	3.548	531	551	174	182	124	70
Transf. Ed. Básica	21.671	22.665	19.442	18.440	17.917	17.166	16.477	16.188	17.138	11.482
Ensino Superior	0	0	131	143	267	294	345	626	832	361
Total	34.088	42.919	40.902	40.607	34.223	29.037	27.164	27.093	27.779	20.992

Fonte: SIOP – Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento Federal

Fonte: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/08/cuma-o-que-e-ec-95-teto-de-gastos/>

Segundo esse estudo, a destituição de direitos ocorre paulatinamente e concretiza o marco histórico contra as classes populares, promovido em grande medida pelas legislações, incluindo o compromisso firmado na CF de 1988:



Em 1988 surge a Constituição Federal. Um grande pacto social é assinado em nome do bem-estar e proteção social. São reconhecidos como direitos sociais, entre outros, a educação, a saúde, a segurança, a previdência social, a assistência. Sendo o Estado o detentor e responsável pela sua aplicação. A emenda 95, conhecida como a PEC da Morte (PEC 241/2016, quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, no Senado Federal), rompe esse pacto. Essa austeridade econômica defendida pelo governo, interrompe o que vinha sendo implantado. Enfraquece e limita os investimentos em políticas sociais, fragilizando toda a rede de proteção social. <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social>

Para ampliar a discussão sobre financiamento, especificamente na Educação do Campo, Bezerra Neto (2017) nos ajuda resgatando a conjuntura histórica do campo:

Com as mudanças ocorridas, graças às transformações econômicas por que passava o Brasil no final do século XIX e início do século XX, a estrutura educacional também deveria sofrer algumas alterações para possibilitar tanto ao trabalhador rural como ao trabalhador urbano, melhores condições de trabalho e até mesmo uma certa adaptabilidade à nova situação em que se encontrava o país, pois, as grandes cidades começavam a se inchar. O campo, de certa forma, começaria a se esvaziar e a indústria passaria a ter uma certa importância na economia e na sociedade nacional (BEZERRA NETO, 2017 p. 212).

Dada as condições, o ruralismo pedagógico surge na perspectiva de que “os trabalhadores rurais não estavam aptos a utilizar os equipamentos que representavam avanços tecnológicos disponíveis para o setor, simplesmente pela falta de uma educação adequada” (BEZERRA NETO, 2017, p. 213) para eles educação adequada significava o sentido básico de aprender apenas a usar o maquinário produtivo.

É preciso resguardar a lógica da Educação do Campo na perspectiva campesina que prima pela diversificação das culturas de plantio, agroecologia, distribuição de terra, privilegia a relação orgânica entre ser humano e natureza. Para Caldart (2012, p. 263), ainda que a “Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão Agrária de projetos de agricultura ou de produção no campo”.

A Educação Rural, centrada na lógica do latifúndio, da monocultura, do paternalismo, da concentração de terras e expansão do capital, nega o que Freire (1996,



p. 34) define como ato de ensinar não mecânico, uma vez que, segundo o autor “ensinar não é um puro processo” e “exige criticidade”.

A área rural, concebida como modo de vida atrasado em comparação às cidades urbanizadas, sofre restrições orçamentárias. É na história de retirada de direitos que se encontram argumentos na defesa da escola como direito no meio rural. Lembrando que, em Marx e Engels (2014, p. 14), “entender a história é também apreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção”.

Entende-se que o desenvolvimento econômico do Brasil tem na produção agrária seu motor, desde o cultivo da cana-de-açúcar até o café. Com a mecanização da agricultura para exportação, o capital amplia-se pela via do agronegócio. Mas há de se considerar que o campo não era improdutivo, nunca foi, como enfatiza Saviani. O Brasil, ao ser invadido, já tinha populações e cultura social semelhante ao que se considera comunismo primitivo: “não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam na caça pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais de destacavam o milho e, principalmente, a mandioca” (SAVIANI, 2010, p. 33).

A investida para ampliar a economia e a própria instalação da sociedade burguesa, vai conduzindo a organização da educação de modo formal, obviamente, tardiamente, e sempre precarizada para os trabalhadores. Ideologicamente objetivada, deveria sustentar a hegemonia do poder capital, como Marx e Engels (2014, p. 127) advertem: “o capital não é um poder pessoal, é um poder social” e “o capital é um produto coletivo e apenas pode ser colocado em movimento pela atividade comum de muitos membros”, “apenas pela atividade comum de todos os membros da sociedade”. Desse modo se desmistifica o poder nele contido e, faz-se entender qual o nexos no interior das relações. O fator econômico, segundo Bezerra Neto (2017), movia a concepção do antiurbanismo via ruralismo pedagógico que visava manter a população no campo.

Nessa concepção, caberia ao professor o papel de criar uma ideologia rural que visasse fixar o trabalhador na terra. O fator econômico, nesse caso, não aparecia servir de base para o assentamento e permanência do trabalhador rural no seu habitat original. A falta de uma política agrícola fundiária que visasse beneficiar o pequeno produtor também não parecia importante para esses pensadores, nesse contexto (BEZERRA NETO, 2017, p. 58).



Mas, o movimento histórico é dialético e encontra no MST, nos movimentos sociais no campo em lutas anteriores, marchas rebeladas que passam da mão da enxada para mão das políticas públicas. A Educação do Campo se forja nessas lutas pela terra, pela reforma agrária, pela democratização real. Para Caldart (1997, p. 26), “se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa”.

Bezerra Neto (2017, p. 202) confirma: “o saber aparece como condição *sine qua non* para o exercício da democracia e, conseqüentemente, do poder”. Rever o histórico do ordenamento econômico nacional e seus desdobramentos amplia a compreensão acerca do fato aqui observado. Enquanto totalidade, a história da política econômica do país é também da sua sociedade e de seus valores. O que é produzido como mercadoria para expansão capital no meio rural foi e ainda é decisivo nesse quadro. Sob diversos pontos de vista, é possível identificar que o país não prescinde da produção rural.

Na costura econômica, os marcos legais sinalizam a política de recursos para Educação, desde a 1ª Constituição Federal de 1934. O Artigo 156 vem indicando a aplicação de 10% da união e dos municípios e 20% dos estados e Distrito Federal a comporem uma cesta financeira proveniente dos impostos arrecadados a cada ano e o repasse se faz de acordo com o censo de matrículas de estudantes. O detalhe é que 20% dos 10% da união devem ser investidos em escolas do meio rural. O Artigo 150, por sua vez, evidencia a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação para organizar o repasse, aplicar adequadamente a partir de metas e de estratégias a serem cumpridas com prazos estipulados por prioridades, além de formação de conselhos para acompanhamento e orientação sobre a utilização e a prestação de contas dos recursos junto aos entes federados.

Na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, no governo getulista e desenvolvimentista, a educação no meio rural aparece como aprendizagem agrícola com a preocupação evidente de formar trabalhadores para utilização de tecnologias operacionais e de maquinaria para o aumento de produção comercial.

Durante o governo de João Goulart, no bojo do grande reboiço político dos debates sobre as reformas de base, que incluíram a educação, e a reforma agrária, encabeçada como bandeira de luta pela Liga Camponesa, dos sindicatos rurais, a



contragosto dos conservadores, enfim os trabalhadores estavam experimentando parcos flertes com a democracia.

Nesse período, é instituída a LDB 4.024/1961, a primeira do Brasil. Em seu Título XII, que trata Dos Recursos para Educação em seu Artigo 92 que indica a aplicação mínima de 12% dos recursos da União e 20% dos Estados, Municípios e DF na escolarização. O Artigo 31, por sua vez, afirma que os proprietários de glebas que mantenham em suas terras trabalhadores com filhos em idade escolar deverão possibilitar-lhes o acesso à escolarização, e, mais adiante, no Artigo 47, coloca-se o ensino agrícola como opção para os estudantes em grau médio ou técnico agrícola.

Nessa legislação, o Artigo 92 em seu inciso 1º estabelece que nove décimos dos recursos federais deverão compor os Fundos Nacionais do Ensino como Fundo Nacional do Ensino Primário, Fundo Nacional do Ensino Médio e Fundo Nacional do Ensino Superior. Em 1962, nesse caminho de recursos pensados para formação, o 1º Plano de Educação foi elaborado para a cidade de Brasília, por Anísio Teixeira, e continha diretrizes e normas reguladoras para financiamento do custo aluno, dos valores a serem destinados para manutenção do estudante, que incluía 70% para o salário magistério, 13% para livros, 30% para supervisão escolar e 10% para a estrutura física escolar, desenhando as metas e estratégias precisas para educação.

Desde há muito tempo a luta e os lutos pela democracia existem e persistem, na Constituição cidadã de 1988, elaboram em ampla discussão e uma pressão após 21 anos de regime antidemocrático, de torturas e de assassinato de lideranças contrárias ao sistema imposto pela ditadura civil-militar de 1964, por sua vez, os Artigos 205 e 206 vêm afirmando a educação como direito de todos e dever do Estado. De certa forma o avanço, mesmo precário, ocorre quando a CF de 1988 se faz marco histórico na revisão do panorama passado e inclui, em certa medida, a classe trabalhadora como partícipe de direitos. Nos Artigos 208, 211 e 213, a referida constituição adverte sobre os programas suplementares que devem compor o financiamento necessário sempre em regime colaborativo dos entes federados, privilegia destinação para escolas públicas e situa o ensino básico como obrigatório para todos. Vale lembrar que nem mesmo grandes guerras e revoluções históricas conseguiram a democracia plena para a classe trabalhadora, conforme Fontes:



Duas grandes guerras civis marcaram o novo poder burguês: as revoluções inglesas do século XVII e a Revolução Francesa de 1789. As palavras de ordem desta última, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, demonstram a marca popular mesclada com as proposições da burguesia então ascendente, limitadas a uma reorganização do Estado. Derrotados os setores populares, a Revolução Francesa traduziria a vitória política da burguesia sobre a nobreza precedente. Entretanto, o Estado que se seguiu a tais lutas nada tinha de democrático (FONTES, 2012, p. 198).

De modo que, seguindo na costura política da Constituição Federal (CF) de 1988, cujo mote era redemocratizar o país, a LDB 9394/1996 em seu artigo 22 reafirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fortalecendo a ideia do trabalho e da cidadania. Ainda nos artigos 1,2 e 3: corrobora com a CF/88 quanto ao dever do Estado e ainda enfatiza a democracia pedagógica e novamente vinculação ao trabalho.

A questão dos recursos financeiros está nos Artigos 4º, 6º, e todo Título XVII sendo tratados no referido documento. Estabelece-se o padrão mínimo de gastos pelo Estado e pelos municípios, a fim de atender os estudantes em cada localidade. Nos Artigos 68º, 69º da referida lei temos os detalhamentos sobre a parcela mínima do financiamento escolar para formar a cesta de recursos do fundo situando 25% dos estados, municípios e Distrito Federal e 18% da União. A origem dos impostos advém de contribuições sociais, salário educação entre outras fontes.

O Artigo 70º vem dispondo as regularidades a serem respeitadas como: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar; e vai além: define também que deve haver vaga no sistema local para matrícula do estudante próxima à sua residência.



Nesse aspecto, existe a contradição ao se constatar que, na inoperância do sistema, facilita-se o investimento no ensino privado. Nos Artigos 23º, 24º e 27ª, a organização escolar no meio rural tem suporte para utilizar o meio da alternância, da não seriação, o calendário, a multissérie como alternativas legais para responder às demandas concretas das localidades rurais, e, no Artigo 28º, temos diretamente as especificidades, inclusive quanto ao processo de fechamento de escolas que deverá ocorrer somente após consulta popular.

Quanto aos planos, a lei nº 10.172/ 2001 cria o Plano Nacional de Educação de 2001 com 295 metas a serem cumpridas em 10 anos, e, estabelece diretrizes para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Destacamos a Meta 5, que trata do financiamento e do valor aluno anual (VAA) e, a Meta 2 trata do Ensino Fundamental e vem indicando que a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino precisa chegar a todos os recantos do país em visando, em especial, à ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes. Essas metas devem ser perseguidas consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. A Lei nº 13.005/2014 estabelece o PNE 2014 com 20 Metas e 295 estratégias.

No PNE 2014, temos na Meta 7, o IDEB, e nas estratégias de número 7.13, 7.14, 7. 27 aspectos que destacam a Educação do Campo, e, na Meta 20, temos a ampliação do financiamento, na estratégia 20.6 que traz algumas referências ao CAQI – Custo Aluno-Qualidade Inicial, e CAQ – Custo Aluno-Qualidade, o VAA – Valor Aluno Anual com referência de R\$ 3.643,16 por ano, ou seja, 300,00 a 400,00 por mês para serem aplicados por estudante, o que na área rural inviabiliza severamente a escolarização, uma vez que as diferentes realidades não são homogêneas. Esse conceito referente ao VAA foi reestruturado no novo FUNDEB e estabelecido em 2020 (JEDUCA, 2019).

Os recursos são repassados diretamente para os órgãos competentes em cada ente federado responsável. Para completar esses recursos, existem outras fontes a serem somadas e são repassados pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é um órgão do Ministério da Educação (MEC) que atua nessa gestão relativa à Educação Básica. Estes são complementos destinados legalmente, acrescidos na receita em cada âmbito de gestão pública.



Historicamente, antes de termos o FUNDEB, tínhamos o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que foi instituído pela Emenda Constitucional de número 14 no ano de 1996, e regulamentado na Lei nº 9.424 de 1996, e no Decreto nº 2.264. No que se refere à Educação do Campo, seu Artigo 2º vem destacar a escolarização no meio rural na ponderação para redistribuição de recursos financeiros e situa o repasse de 15% dos impostos advindos dos estados e municípios afirmando ainda que a União poderá complementar esse valor.

É interessante entender que quando surge o FUNDEF, ele já vem definindo qual o valor mínimo nacional a ser aplicado para o atendimento dos estudantes. Os recursos e sua forma de redistribuição devem ser feitos a partir do quantitativo de matrículas registradas pelo censo escolar no ano anterior. Estes dados são inseridos pelos gestores das escolas ou unidades de ensino e sua equipe técnica no site do Inep.

O FUNDEB teve sua criação a partir do FUNDEF, sendo legalizado na Emenda Constitucional nº 53 de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 e Decreto nº 6.253 de 2007. Na verdade, o financiamento da educação é sempre um tópico visceral nas discussões sobre qualidade do ensino e, como tal, esteve nas discussões dos Fóruns em especial em 2016, após a realização das conferências nacionais, estaduais e municipais que resultaram na elaboração dos PNE, PEE e PME, em 2015, em cujo tópico centra-se uma das metas. Em 2020 diante do tempo limite estabelecido para sua função, conforme a própria legislação, foi instituído o novo FUNDEB na Lei nº 14.113 de 2020 que o torna permanente.

A educação nacional é foco de atenção também da gestão internacional, de recursos financeiros, uma vez que, em muitos aspectos, os planos seguem a inspiração do plano elaborado no ano de 1962, por Anísio Teixeira, para ordenar a educação na cidade de Brasília. Existem, nos marcos históricos legais, o necessário atrelamento entre recurso e desenvolvimento dos processos educacionais e metas estabelecidas, corroborando na retroalimentação entre produção da dimensão econômica e formação dos sujeitos em diversos níveis. Estabelece a relação entre economia e educação, política e educação. Veremos esse aspecto discutido, conforme as informações do Guia de Financiamento da Educação, elaborado pela Associação dos Jornalistas de Educação (JEDUCA, 2019):



Antes de criar parâmetros legais para definir quem paga e como é financiada a educação, o país viveu mais de dois séculos de omissão do Estado sobre a formação dos brasileiros. De 1549 a 1759, o Estado português se distanciou da obrigação de ofertar e custear a educação no reino e no Brasil-colônia, que ficou praticamente sob monopólio dos jesuítas. A ordem religiosa mantinha a atividade com benefícios concedidos pela Coroa, como a concessão de terrenos para instalar escolas, e recursos obtidos em suas atividades agrárias e de comércio. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do reino. Depois disso, a Coroa chegou a criar impostos para bancar a atividade, como o Subsídio Literário, mas os tributos tinham arrecadação baixa ou não eram permanentes. Um novo período de amparo legal para custear a educação só começa com a Constituição de 1934, que estabelece a educação primária como obrigatória e gratuita, além de assegurar pela 1ª vez uma cota mínima de gastos para o setor para cada uma das três esferas administrativas. A Carta previa que União e municípios aplicassem ao menos 10% de suas receitas na área e Estados, 20%. A partir daí, as cotas mínimas de gasto em educação só estiveram totalmente fora da legislação em curtos períodos, como na vigência da Constituição de 1937, da ditadura do Estado Novo, e nos primeiros anos após a Carta de 1967, da ditadura militar. Na Constituição de 1988, o modelo de vinculação de receitas foi retomado (JEDUCA, 2019).

Verdadeiramente, todos os fundos, incluindo o FUNDEB, têm funções precípuas tais como promover as possibilidades de acesso aos bens sociais básicos para toda a população via redistribuição de recursos arrecadados dos impostos pagos pela população. Garantir a equalização de oportunidades educacionais é uma função fundamental. Os fundos visam agir na diminuição das desigualdades sendo aplicados especialmente em redes públicas de ensino no que tange à educação do país. A Constituição de 1988 chama atenção sobre esse tema ao trazer, nos Artigos 208º, 211º e 213º o tratamento adequado que deve ser dado aos programas suplementares de financiamento com fins de ampliar esses recursos e somar nas investidas de programas e projetos que assegurem o acesso, a permanência e a finalização dos estudos para classe trabalhadora.

O regime de colaboração dos entes federados diz do respeito aos recursos que devem ser destinados a escolas públicas, além de definir o ensino básico como etapa obrigatória para todos, incluindo desde o acesso à pré-escola ao acesso ao ensino médio. Observa-se ainda a lacuna em relação ao ensino superior, pois, de acordo com essa narrativa, a classe trabalhadora terá apoio do Estado apenas para a formação até o nível médio tendo em vista os objetivos do próprio FUNDEB.

A LDB 9394/96, oriunda da efervescência da própria CF de 1988, no bojo da redemocratização política e do surgimento de muitos movimentos sociais e partidos



políticos progressistas, carrega em si a propositura da educação como dever do Estado reiterado nos Artigos 4º, 8º, 9º, 10º e 11º. Eles estabelecem o padrão mínimo para todo atendimento escolar. Contudo permanecem limites históricos no que tange aos avanços requeridos pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, na área rural, os desafios para garantir a educação escolar são maiores. Um exemplo trata-se da matrícula dos estudantes, pois, diante do fechamento de escolas implementado pelo Estado, traz contradições diante do que está previsto nas próprias legislações que definem a educação como direito. A possibilidade de outros meios para matrícula dos estudantes inclusive de bolsas em escolas privadas, caso não existam vagas nas escolas públicas, é uma forma de transferir para o privado o dever do Estado. Quando o Estado propõe o transporte escolar também serve aos interesses da nucleação de escolas. No encadeamento dessa estrutura, o empresariado de transporte certamente investe e aproveita-se dessa política justificada na legislação. A educação é política, não há resquícios de ingenuidade na articulação entre grandes empresários e campanhas de candidatos políticos aos cargos de representatividade social.

De fato, não há neutralidade nas proposições, o capital subsume, subverte para ele as alternativas. O fechamento de escolas é um lastro do projeto de poder capital, nota-se que o sistema educacional público é uma grande máquina de proventos para ampliação do empresariado que responde terceirizando os serviços públicos, desde aquele que aluga o prédio para se instalar a escola, em geral nas periferias das cidades, até aquele que aluga o transporte, que faz a limpeza, a merenda escolar etc. O sistema, por sua vez, não promove edital de concurso para essas áreas justamente para repassar os fundos aos devidos propósitos.

Mas, são muitos paralelos nessa conjuntura e deve-se reconhecer que um ponto inegável de salto em qualidade e quantidade ocorre com o novo FUNDEB. Como política progressista implementada pelo governo do PT, ela trata de ampliar a cobertura de acesso da classe trabalhadora não apenas ao EF como ao EM. Com o antigo regime de repasse, os recursos atendiam a estudantes apenas da 1º ao 9º ano/série do EF e, com a mudança, houve esse considerado avanço, em que o sistema nacional passou a destinar os recursos financeiros para o atendimento de etapas e modalidades de estudantes, desde a Creche até o Ensino Médio, incluindo a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.



De fato, em articulação aos processos de financiamento, temos encadeados os Planos Nacionais de Educação (PNE) e Planos Estaduais e Municipais (PEE, PME), que traduzem as metas, estratégias, que deverão ser cumpridas pelos entes federados e pela União. Todos os planos devem estar em elaboração na escuta da sociedade civil. A sociedade civil deve participar e ter representantes nos conselhos de acompanhamento em diferentes âmbitos.

Tais metas e estratégias necessitam dos recursos financeiros para sua efetivação e também têm prazos. Os planos são elaborados no processo de escutas coletivas, em conferências, formando um pacto federativo que incidem nas regionalidades sem fugir, no entanto, das metas postas no âmbito nacional. O exercício temporal é decenal em parceria com órgãos instituídos nas esferas municipais, estaduais e federais. Para Saviani:

Resultado de imposição constitucional reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação emerge como o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira. É, pois, de fundamental importância compreender seu significado, alcance e limites no atual contexto brasileiro em articulação com a ainda pouco clara questão do sistema nacional de educação que deverá ser instituído, por lei específica, dois anos após a entrada em vigor do PNE (SAVIANI, 2014, p. 6).

Como já vimos a composição da receita do FUNDEB, segundo dados coletados indica que temos então: a) ICMS 58,6%; b) 9,1 de complemento da União; c) 2,2 de ITCMD/IPI/EXP/ITR/LC; d) 12,5 de FPM; e) 5,7 de IPVA; f) 11,9 de FPE.

De acordo com o Inep/MEC os recursos são repassados automaticamente sem a necessidade de adesão pelos sistemas educacionais públicos. A redistribuição dos recursos é balizada por 19 fatores de ponderação que são definidores do valor/aluno para aplicação em cada etapa e modalidade de ensino. A escola da área rural recebe um percentual maior que a escola urbana, a creche pública maior que a creche conveniada. Isso decorre também do piso mínimo nacional de investimento denominado de VALOR/ALUNO/ANUAL - VAA nacional, cujo piso ou valor até 2019 era de 3.643,16 para todos os estados, municípios e Distrito Federal (DF). A redistribuição dos recursos aos entes federados depende do quantitativo de matrículas por sistema.

A distribuição das matrículas por dependência administrativa registradas em 2018 foi de 18,6 % na esfera privada, 47,7% na esfera municipal, 32,9% na esfera estadual e 0,8% na esfera federal. Os dados indicam a maior abrangência da esfera municipal para



o atendimento de estudantes nas etapas que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e, na esfera estadual, para o atendimento ao Ensino Médio. Para complementar o panorama temos o quantitativo geral de escolas e as devidas esferas de abrangência no que tange às matrículas no estado do Amazonas, em 2018, conforme dados encontrados no site Qedu:

- a) 5.360 escolas públicas e privadas, urbanas e rurais atendendo a Educação Básica;
- b) 30.906 matrículas em creche;
- c) 122.245 matrículas em pré-escola;
- d) 405.108 matrículas nos anos iniciais;
- e) 299.899 matrículas nos anos finais;
- f) 205.698 matrículas no ensino médio;
- g) 78.889 matrículas na EJA;
- h) 17.650 matrículas na Educação Especial.

Essa dimensão quantitativa num estudo qualitativo contribui para aprofundar a racionalização das ideias, no entanto também traz à tona o quanto os meios de redistribuição de recursos para educação precisam ser revistos no que tange à Educação do Campo por exemplo. Esse é um aspecto importante para se ter noção dos impactos da política pública em cada âmbito. Há de se destacar o quantitativo maior de matrículas nas redes públicas municipais responsáveis diretamente pelo atendimento aos estudantes em etapas de creche, pré-escola e ensino fundamental, que é grande parte da população escolar.

Considerando que o quantitativo de matrículas nos sistemas educacionais, seja municipal ou estadual, é fator determinante no repasse das verbas, o estado deve buscar meios de cumprir o que é previsto nos princípios da LDB 9394/96 em seu Artigo 2º que afirma: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no Artigo 3º sinaliza: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Estas prerrogativas colocam para o Estado condições explícitas em relação a seu dever perante os sujeitos, aos direitos que as políticas de Estado devem garantir. Tanto na



distribuição do FUNDEB quanto de outros fundos existe a obrigação de concessão financeira da União quando os estados não conseguem alcançar o piso básico de aplicação anual em relação ao atendimento dos estudantes. Essa contribuição da União deve ser de 10% em cima do valor total do que for somado por todo montante dos estados e municípios e Distrito Federal.

Um aspecto bastante discutido durante os fóruns foi o financiamento, em especial sobre o Valor Aluno Anual, o VAA. Considerando as condições e necessidades pulsantes da vida na área rural, suas intempéries e demais questões, esse valor destinado para cada estudante anualmente, mesmo com algum diferencial, não consegue atender adequadamente ao alunado. Pensando conforme consta no ideário proposto na própria LDB/9394/96, na qual a educação deve ser articulada ao o mundo do trabalho, as estruturas objetivas e subjetivas são preponderantes. A política de fundos com a nova reconfiguração do FUNDEB, instituída em 2020, como já dito, ocorre diante do risco de cumprimento do tempo previsto para finalização, anteriormente regulamentado pela Lei nº 14.113 e pela Lei anterior da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, em que estava estabelecido o prazo de 14 anos de vigência findando em 2020. Houve uma mobilização popular para pressionar e aprovar sua permanência.

Transformado em fundo permanente de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira pela Emenda Constitucional nº 108/2020, o novo Fundeb foi regulamentado na última semana, com a sanção da Lei nº 14.113/2020. Uma das maiores modificações é o aumento previsto na complementação da União, um reforço importante para aprimorar a educação básica pública brasileira.

A contribuição da União neste novo Fundeb vai aumentar gradativamente até atingir o percentual de 23% dos recursos que formarão o fundo em 2026. Passará de 10%, do modelo atual do Fundeb, vigente até o fim deste ano, para 12% em 2021; em seguida, para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; até alcançar 23% em 2026.

Distribuição - Parte da contribuição da União continuará sendo distribuída como no modelo atual do Fundeb. São 10 pontos percentuais que seguirão para os estados, e seus respectivos municípios, que não conseguirem atingir o valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente (VAAF).

Outra parte (10,5 pontos percentuais, em 2026) será destinada às redes estaduais e municipais que não alcançarem o chamado valor anual total por aluno (VAAT), que também levará em conta a distribuição do VAAF, as receitas próprias vinculadas à educação e a cota estadual e municipal do salário-educação. Com isso, municípios com menor capacidade de investimento, localizados em estados que atualmente não recebem a complementação da União, passarão a fazer jus a essa contribuição.



Os restantes 2,5 pontos percentuais, do total de 23% em 2026, serão destinados às redes públicas que cumprirem condicionalidades de melhoria de gestão e alcançarem evolução em indicadores de atendimento e de melhoria de aprendizagem, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica.

Destinação – O novo Fundeb também altera a destinação dos recursos recebidos. A partir do ano que vem, pelo menos 70% dos valores do Fundeb devem ser investidos no pagamento de profissionais da educação básica. No atual modelo, o percentual mínimo é de 60% e abarca apenas os profissionais do magistério. O restante dos recursos deve obrigatoriamente ser alocado em ações de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A educação infantil também será beneficiada no novo Fundeb. Do total de recursos da complementação-VAAT, 50% precisam ser investidos nessa etapa de ensino. Também com relação à contribuição VAAT, ficou definido que pelo menos 15% devem ser destinados a investimentos nas respectivas redes de ensino.

Controle – O novo Fundeb também traz um reforço no monitoramento feito pela sociedade, ao ampliar o número de integrantes dos conselhos de acompanhamento e controle social, os chamados Cacs-Fundeb. Na esfera federal, serão incluídos dois representantes de organizações da sociedade civil (ONGs).

Nos estados e no Distrito Federal, o respectivo conselho de educação ganha mais uma vaga – atualmente é apenas um assento – e ainda serão acrescentados dois integrantes de ONGs, um de escolas indígenas e um de unidades de ensino quilombolas, quando houver. Nos municípios, haverá espaço para um representante do conselho municipal de educação, dois de ONGs, um de escolas indígenas, um de quilombolas e um de escolas do campo, sempre que houver.

Os conselhos devem acompanhar toda a execução dos recursos do Fundeb e precisam emitir parecer sobre a prestação de contas emitidas pelos entes federativos aos respectivos tribunais de contas. Para cumprir suas atribuições, podem requisitar e examinar documentos sobre licitações, obras e serviços custeados com recursos do Fundeb, além de dados de folhas de pagamentos de profissionais da educação. Também podem realizar visitas *in loco* para vistoriar construções, equipamentos e serviços contratados com valores do fundo.

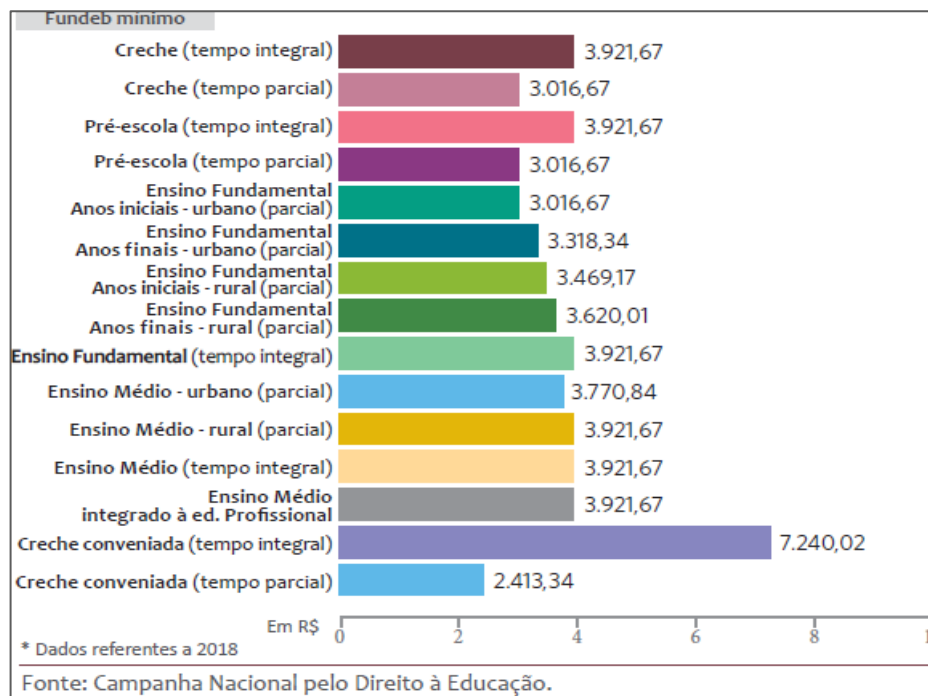
Na verdade, já passou da hora de existir um grande projeto para a Educação do Campo nacional, cujas bases primem pela verdadeira emancipação humana, que tenha a perspectiva de formação omnilateral como afirma Frigotto:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).



Tal projeto deve ser coletivo, respeitar os saberes legados pelo conjunto da sociedade e também respeitar as crenças e valores locais tradicionais em cada bioma natural. Um projeto com visão ampla e com bases calcadas na formação humana emancipatória deveria ser constituído das materialidades. De fato, sabe-se que os fundos destinados aos estudantes da área rural sofrem um pequeno diferencial, conforme apresentado abaixo, mas, ainda assim, não respondem ao que se precisa para se considerar o nível básico de qualidade, suprimindo as necessidades de cada materialidade dos estudantes da Educação do Campo.

Imagem 23: valor mínimo de custo por ano para cada estudante em 2018



Fonte: Guia de financiamento da educação 2019.

Vale lembrar que mesmo os recursos financeiros diferenciados, ou seja, os que são repassados para custeio dos estudantes nas escolas da área rural resultam de pressões da sociedade civil junto aos órgãos competentes. Todavia, há que se lutar para obter mais avanços nesse sentido, visto que o acesso não significou historicamente a qualificação do ensino público. Ampliou-se em matrículas e perdeu-se em qualificação quando pensamos em questões como formação docente, salários aos trabalhadores da educação, infraestrutura. O perfil da educação básica no meio rural, segundo os estudos do Instituto



de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) indica a precária situação de acesso em relação às matrículas registradas.

Em 2019, foram computadas 47,8 milhões de matrículas em todo o território nacional, uma redução de 8,9% em relação ao número total de matrículas registradas na década anterior, 2009. Entre os meios urbano e rural, a redução foi mais pronunciada no segundo, com queda de 20% nas matrículas registradas pelo Censo Escolar 2019 (BRASIL, IPEA, 2021, p. 13).

Essa realidade contradiz outro registro do referido estudo que aponta, em relação ao Norte e Nordeste do Brasil, a existência de estudantes a serem atendidos no meio rural. Consta que “o Norte e o Nordeste apresentam as maiores taxas de crianças e adolescentes no campo entre as cinco macrorregiões brasileiras, de 36,7% e 32,6%, respectivamente. Ao passo que a região Sul possui apenas 22,5% da sua população do campo com menos de dezoito anos” (BRASIL, IPEA, 2021, p, 29).

Segundo Saviani (2013), a escola como ação do Estado nos moldes atuais mesmo na ampliação de seus serviços, não equalizou o acesso aos conhecimentos, muito menos conseguiu durante tempos de sua existência preparar o sujeito para o exercício do trabalho, que dirá da cidadania. A face oculta da democracia liberal para além das leis estabelecidas, ou escritas, se expõe nas oportunidades idilicamente vicejadas nos emblemas e meios políticos espoliadores. Não se materializam na vida real, o que em muito está contido nas leis, de modo puramente como um ideário específico pensado no bojo da democracia que claro, sendo liberal, é comandada pelo capital que rege o Estado e as pessoas como coisas. Para Marx, o direito e a burocracia estatal no modo capitalista em si permanecem contraditórios “por isso, aqui, o *igual direito* é ainda, de acordo com seu princípio, o *direito burguês*”:

Esse igual direito é direito desigual para trabalho desigual. Ele não reconhece nenhuma distinção de classe, pois cada indivíduo é apenas trabalhador tanto quanto o outro; mas reconhece tacitamente a desigualdade dos talentos individuais como privilégios naturais e, por conseguinte, a desigual capacidade dos trabalhadores. Segundo seu conteúdo, portanto, ele é, como todo direito, um direito da desigualdade (MARX, 2012, p. 158).

A história como afirma Marx (2007) não é acaso ou contingência, é processo que permite transformações pelos sujeitos, pelos trabalhadores, mas, para Marx, o Estado



é um tratado com as classes sociais, é uma figura histórica existente na sociedade classista. A república enviesada de fraseologias serve ao domínio dos que detêm os modos de produção, a política explica essa transição dos modos produtivos de uma para outra sociedade. As instituições estatais são particularistas, os traços essenciais são presentes em todos os Estados e ocorrem em características específicas em cada um. Em Lenin temos que:

A república democrática é o melhor invólucro político possível para o capitalismo, e por isso o capital, depois de se ter apoderado (através dos Paltchinski, dos Tchernov, dos Tseretéli e C.^a) deste invólucro, que é o melhor, alicerça o seu poder tão solidamente, tão seguramente, que nenhuma substituição, nem de pessoas, nem de instituições, nem de partidos na república democrática burguesa abala este poder (LENIN, 1977, p.7). <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>

Para Kuenzer (2007) as transformações da sociedade forjadas no mercantilismo e na propriedade privada vão ampliando o fosso social de classes ao mesmo tempo em que fazem peso no modelo requerido de educação.

O novo tipo de trabalho exigia, portanto, uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (KUENZER, 2007, p. 52).

Para Mészáros (2008, p. 16) “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”. Na contradição, o sistema capital a partir de suas leis como as constituições, destina recursos para a educação teoreticamente, mas, tais recursos em situações adversas são desviados para outros fins.

A conjuntura política, de fato, determina a objetividade. No caso da Secretaria Municipal são articuladas parcerias com as outras secretarias, universidades e governo federal para realizarem os planos previstos via programas e projetos. Sobre essa questão vamos tratar no próximo tópico.



3.3 PROGRAMAS E PROJETOS NA ESCOLA DO CAMPO: O IDEOLÓGICO PRESENTE NO PEDAGÓGICO

Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído e “partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples.

Demerval Saviani

Faz parte de nossa reflexão sobre os fóruns, trazer os diversos programas e projetos presentes no sistema educacional manauara ao mesmo tempo em que se busca adentrar nas entrelinhas que os constituem enquanto modos de se estabelecerem as premissas políticas de governo do Estado. A leitura marxista de Althusser traduz a escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e Saviani (2002, p. 21) explica que a análise feita por Althusser sobre “a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes” que levam a distinguir, no interior do Estado, seus aparelhamentos, ou, partindo da conceituação biológica, o “conjunto de órgãos” que, juntos, exercem uma função específica ligada ao funcionamento de um corpo geral.

A escola é determinada por concepções e objetivos em grande medida definidos nos marcos ideológicos do Estado, no caso brasileiro, um Estado calcado no sistema democrático liberal. Saviani, nas teses descritas na obra *Educação e Democracia*, amplia o entendimento para além desse reduzido aspecto de reprodução da educação:

A educação é, assim uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão (dissenso, repressão). As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca. As sociedades de classes caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política. Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política, e, em consequência, a subordinação da educação (SAVIANI, 2002, p. 89).

Estado e território/territorialidade, onde ocorrem os fóruns aqui discutidos, inserem-se em contradições, considerando os elementos da política nacional vigente que, embora regida pelo progressista Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2014-2018, e cujo arcabouço doutrinário se faz intencionado na sociedade igualitária, essa política não



consegue fugir aos processos de gestão articulados com outras vias conservadoras como o Partido da Social da Democracia Brasileira (PSDB). Nessa ação conjunta, o território moderado não deixa ou permite que as sementes revolucionantes fecundem, apenas permite reformas controladas. Traduz-se no real o cimento pedagógico, que é a visão de mundo fundada nas dimensões do capitalismo, fazendo o embate entre princípios definidos nas premissas da Educação do Campo e princípios mercadológicos.

Todavia, o trabalho pedagógico no sistema municipal avançava nas marchas coletivas, os fóruns situavam-se nas frentes. Nas palavras de Freire (1967), é “nas marchas de resistências que se rebelam os que são proibidos de ser”, a ideologia “a ética do Estado” (GRAMSCI, 1999) cumpre o papel da coerção para manter a denominada “ordem e progresso”. Na real, os paradigmas educacionais acompanham as transformações sociais e interpõem estratégias via programas, seja na cidade seja no campo, capitaliza e torna fetiche as relações – nisso incide a estrutura e a superestrutura organicamente como diz Gramsci, sociedade política e sociedade civil.

Para Marx (2014, p. 127), “o capital é um produto coletivo e apenas pode ser colocado em movimento pela atividade comum de muitos membros” (...) “em última instância, [é] apenas pela atividade comum de todos os membros da sociedade. Portanto, o capital não é um poder pessoal, é um poder social”. Na sociedade burguesa “o capital é autônomo e pessoal, enquanto o indivíduo que trabalha é dependente e impessoal” (MARX, 2014, p. 128).

O processo de gestão pedagógica ocorre via programas e projetos, a maioria derivados de orientações externas em concordância com o nível estadual e federal a partir de suas demandas, mas também possuem programas e projetos locais. Temos aqui aqueles que estavam empenhados durante a realização dos fóruns.

PROGRAMA MUNICIPAL DE ESCOLARIZAÇÃO DO ADULTO E DA PESSOA IDOSA – PROMEAPI: O Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (Promeapi) foi criado em 1999 pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) com o objetivo de oferecer o Ensino Fundamental (1º segmento) a adultos a partir de 35 anos e idosos. No programa, são desenvolvidas atividades cognitivas, culturais e sociais. O curso tem duração de até 3 anos e é oferecido de segunda a sexta-feira, nos turnos matutino, vespertino e noturno, para adultos e idosos que não concluíram o Ensino Fundamental, ou não foram alfabetizados. As turmas são multisseriadas, sendo divididas em 1ª fase (alfabetização), 2ª fase (1º e 2º ano) e 3ª fase (4º e 5º ano).



PROJETO TELECENTRO: Os telecentros são espaços públicos localizados em escolas da rede municipal de ensino, com computadores conectados à internet. Utilizados como meio de integração entre as instituições públicas e a comunidade, os telecentros possuem acesso livre, porém controlado e organizado para atender alunos, professores, funcionários e comunitários. Com o objetivo de promover capacitação e democratização do acesso à informação, os telecentros não possuem quaisquer fins lucrativos, mas garantem acesso público e gratuito às tecnologias da informação e comunicação à disposição de toda a sociedade.

PROGRAMA VIAJANDO NA LEITURA: O Programa Viajando na Leitura objetiva criar condições para contribuir com a melhoria dos índices de aproveitamento de ensino apontados nas avaliações escolares, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação do hábito da leitura por meio de várias ações: Hora da Leitura (2º ao 9º ano); Dia da Leitura no Município de Manaus (11 de junho); Concurso de Desenho e Redação; Encontro Municipal de Leitura; participação em Feiras de Livros; Almanaque do Programa Viajando na Leitura; além de espaços privilegiados de acesso à leitura; ampliação do acervo e formação específica na área.

PROGRAMA MATEMÁTICA VIVA: O Programa Matemática Viva objetiva valorizar o conhecimento cotidiano do educando por meio de algumas tendências em Educação Matemática com isso, estabelecer um diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano do educando com aplicações reais em situações concretas do dia a dia, valorizando os métodos próprios do educando resolver situações problema.

PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO; O Se Liga é um programa de Alfabetização, que atende aos alunos de 1º Ano (sem vida escolar) e aos do 3º ao 5º ano não alfabetizados. Para participar do Programa o aluno deverá ter no mínimo 2 anos de distorção. Cada turma atende no máximo 25 alunos. Além da ênfase dada à leitura, oferece às crianças materiais específicos que facilitam e qualificam o aprendizado, além de promoverem a autoestima dos alunos. O Acelera Brasil é um programa destinado aos alunos do 3º ao 5º ano, que já possuem noções básicas ou rudimentares de alfabetização e que estejam com distorção de no mínimo 2 anos. Ao final do ano, o aluno poderá ser acelerado em até 2 anos. O programa está dividido em 4 módulos. Todos os programas possuem um tutor, o qual realiza acompanhamento semanal em cada uma das turmas.

PROGRAMAS DE REFORÇO ESCOLAR: O Pit Stop é o programa que atende alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam alfabetizados, mas que possuem dificuldades na leitura e escrita. O Fórmula da Vitória é o programa de reforço em Língua Portuguesa destinado aos alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, que conta com material específico, organizado a partir de gêneros textuais, que despertam a curiosidade, o interesse e o desejo de ler e escrever nos adolescentes e facilitam a aprendizagem da leitura e escrita por se tornarem objetos reais de comunicação. São trabalhados 3 módulos: Poemas e Poesias, Carta Aberta e Contos de Assombração. * Todos os programas funcionam no contraturno, em um ambiente devidamente organizado que proporciona ao aluno sucesso na sua aprendizagem.



PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Instituído em abril do ano passado, tem como proposta ampliar o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública. Trata-se de uma contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal. A iniciativa promove ações sociais e educativas em escolas e outros espaços socioculturais. Os alunos participam das atividades no turno contrário ao das aulas regulares. O programa conta com o esforço dos ministérios da Educação, Esporte, Cultura, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Social e Meio Ambiente. Também foram firmadas parcerias com a Presidência da República, na área da Secretaria Nacional da Juventude, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL: As ações de Enfrentamento e Prevenção à Violência Sexual Infanto-Juvenil desenvolvidas pela Semed visam favorecer a prevenção do abuso e da exploração sexual de crianças e adolescentes, envolvendo toda a comunidade escolar e sociedade civil. Sua participação ativa e qualificada tem o objetivo de cumprir o papel da escola na rede de proteção da Infância e da Juventude, por meio da realização de palestras, seminários, mobilizações, caminhadas e outras ações para o combate.

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: O Programa Saúde na Escola (PSE) visa constituir uma política para a integração e articulação intersetorial permanente entre a Educação e a Saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo a Estratégia de Saúde da Família e da Educação Básica. Sua finalidade é contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública municipal de ensino.

PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA: O Programa Ciência na Escola é desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Consiste em apoiar, com recursos financeiros e bolsas, sob formas de cotas institucionais, estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental integrados no desenvolvimento de projetos de pesquisas de escolas públicas.

PROJOVEM URBANO: O Projovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Com duração de 18 meses, o curso oferece a conclusão do ensino fundamental, treinamento em informática, formação profissional inicial e atividades de participação cidadã. Aos jovens que cumprem determinados requisitos de frequência e elaboração de trabalhos é concedido um benefício mensal de R\$100. Beneficiando mais de 10 mil jovens alunos nos últimos quatro anos, Manaus é destaque no Projovem entre as outras cidades no Norte do País.



AGENDA AMBIENTAL ESCOLAR: A Agenda Ambiental Escolar (AAE) é um instrumento de planejamento participativo e democrático para o desenvolvimento sustentável da realidade local de cada escola de Manaus que segue as Diretrizes da Agenda 21 local, nacional e global. A iniciativa veio da necessidade de um modelo padrão de orientação para o trabalho cotidiano e sua elaboração teve a participação de professores, gestores e pedagogos da rede municipal. Desde o primeiro semestre de 2009, está disponível em formato multimídia para todas as unidades.

PROINFO: O Programa Nacional de Informática na Educação tem como objetivo implantar a informática nas escolas da rede pública de ensino de forma descentralizada em parceria com os Estados e Municípios. A Semed possuiu uma equipe de multiplicadores especialistas em informática educativa, assessorados por um grupo de suporte técnico e administrativo que dá apoio às escolas municipais que possuem Laboratório de Informática, capacitando professores, pedagogos e diretores.

PROGRAMA MUNICIPAL SAÚDE DO ESCOLAR: Esse Programa existe a nível federal, criado em 1984 e tem como objetivo promover a saúde do escolar da Rede Municipal de Ensino, por meio de ações educativas, preventivas e curativas nas áreas de saúde geral, oftalmologia e odontologia. Em Manaus, o programa foi implantado em 1994 sobre a mesma lógica. As ações de Saúde Geral são desenvolvidas por Agentes de Saúde Escolar (ASE) e tem como objetivo promover a conscientização dos pais, alunos e funcionários sobre a importância da saúde e a necessidade de mudança de hábitos e comportamentos para uma vida saudável.

PROJETO MPT NA ESCOLA: O Projeto MPT na Escola evento teve o objetivo de apresentar a cartilha aos gestores das escolas municipais, sensibilizando-os no combate ao trabalho infantil estimulando que a temática seja trabalhada em sala de aula, de modo que os alunos possam desenvolver atitudes de cuidado e respeito com a sua vida e dos outros, repensando seus valores e seu posicionamento em relação ao exercício da sua cidadania.

PROJETO IMC SEMED: O Projeto IMC tem como objetivos traçar o perfil dos alunos quanto ao índice de massa corporal, Identificar possíveis alterações relacionadas à alimentação e peso corporal como desnutrição e obesidade, Gerar indicadores para as ações da merenda escolar, e Subsidiar as ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, através da realização do Exame Biométrico nas escolas da rede municipal de Manaus, que consiste na aferição do peso e da altura dos alunos para construção do índice de massa corporal (IMC), classificando-os em abaixo do peso, peso ideal e acima do peso e obesidade.

PROJETO EDUCAÇÃO FINANCEIRA – DSOP: Esse projeto é uma parceria firmada entre o Grupo DSOP e a Semed que tem por objetivo contribuir para a criação de uma nova geração de pessoas independentes financeiramente que aprenderão desde cedo a utilizar o dinheiro de maneira saudável e consciente para a realização de seus sonhos. Público-alvo: Crianças e Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais mistas somente os professores de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.



PROGRAMA DE ENSINO SISTEMATIZADO DAS CIÊNCIAS – PESC e PESC ROBÓTICA: O PESC tem como objetivo proporcionar situações de aprendizagem significativas, permitindo às crianças desenvolver sua inserção e participação nas diversas práticas sociais, ampliando seus conhecimentos e propiciando situações de aprendizagens orientadas de forma integrada. Em 2016, iniciaram os trabalhos com o PESC Robótica, o qual tem como característica trabalhar os conceitos de tecnologia e robótica de forma lúdica e contextualizada. Público-alvo: Crianças e Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais mistas.

PROGRAMA “PRIMEIRA INFÂNCIA MANAUARA”: O Programa “Primeira Infância Manauara” tem como objetivo favorecer a educação em saúde, atuando nas ações primárias junto às crianças em conjunto com as famílias e equipe escolar, participando diretamente na avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil, bem como assistir a criança e a família na promoção da saúde e no combate às patologias infantis. Público-alvo: Crianças, Professores e Pedagogos da Creche Municipal Escritor Manuel Otávio Rodrigues de Souza, CMEI Padre Luís Ruas e Escola Municipal José Sobreira.

PROJETO TEATRO DE FANTOCHES: A ONG Grupo Primavera, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e a empresa Moto Honda da Amazônia, lançou o Projeto Teatro de Fantoques, o qual foi adotado por 60 unidades de ensino (Educação Infantil e Fundamental), da rede municipal. Público-alvo: Crianças, professores e pedagogos de Educação Infantil e Ensino Fundamental das 60 unidades de ensino selecionadas.

PROJETO CARAVANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O referido Projeto tem como objetivo geral proporcionar espaço tempo para o desenvolvimento psicomotor das crianças que estudam nas unidades de ensino de Educação Infantil (CMEI e Escolas Mistas). A metodologia utilizada no Projeto consiste em ação itinerante onde são levadas às unidades de ensino diversas atividades (Circuito Psicomotor, Ginástica, Dança e uso de brinquedos), pois acreditamos que a aprendizagem é a resposta de um indivíduo a um estímulo ambiental que acarreta uma mudança de comportamento. As experiências motoras da criança são decisivas para o desenvolvimento e organização mental necessário para obtenção de raciocínios mais complexos. Público-alvo: Crianças e Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil.

FESTIVAL OLÍMPICO: O Projeto Festival Olímpico faz parte do Projeto Caravana da Educação Física na Educação Infantil, tem como proporcionar espaço e tempo para ação e reflexão de uma experiência única e enriquecedora promovendo os valores olímpicos na Educação Infantil. Público-alvo: Crianças e Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais mistas.

PROJETO TRANSVERSALIZANDO O TRÂNSITO: Este projeto, idealizado pelo Manaustrans, pretende desenvolver junto às crianças da etapa da Educação Infantil (fases creche e pré-escola) experiências sobre segurança no trânsito. A motivação deste projeto considera os problemas enfrentados pelas crianças frente às ocorrências de descuido dos adultos na dinâmica do trânsito de veículo nas ruas de seu bairro. O desenvolvimento deste trabalho também cumpre com a Proposta



Pedagógico-Curricular de Educação Infantil ao possibilitar, dentre outras experiências, situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. Público-alvo: Crianças da Educação Infantil (fases Creche e Pré-Escola) da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

PROGRAMA VIAJANDO NA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O Programa Municipal de Leitura, denominado Viajando na Leitura tem o objetivo de desenvolver atividades de incentivo à leitura nas escolas da rede municipal de ensino, visando à formação de leitores competentes e cidadãos. O Programa Viajando na Leitura na Educação Infantil é desenvolvido de acordo com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, sendo as experiências de narrativa vivenciadas pela criança exploradas diariamente, previamente planejadas pelo professor, possibilitando a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Art. 9º, Inciso III das DCNEI). Público-alvo: Crianças e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

PROJETO RECICLADINHO: O Projeto Recicladinho é um projeto que foi patrocinado via lei Rouanet pela Moto Honda com o objetivo de fomentar nas crianças conhecimentos sobre meio ambiente (um importante pilar trabalhado pela área social da empresa) e também através da divulgação da cultura popular brasileira, pois cada livro trabalha um diferente personagem nosso folclore. O Projeto tem objetivo a distribuição de livros de educação ambiental em Manaus. Serão entregues para a cidade de Manaus, 2.295 livros, sendo 765 unidades dos seguintes títulos: “Comadre Fulozinha” e “Caboclinho D’água e Boitatá”. Público-alvo: Crianças da Educação Infantil e alunos de escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas que não possuem bibliotecas.

PROGRAMA EDUCAÇÃO E SAÚDE - VIGILÂNCIA EM CRECHE: Criado para orientar, acompanhar e supervisionar as ações de saúde nas creches municipais, considerando a suscetibilidade física, psíquica e emocional dos bebês e crianças pequenas atendidas. Bem como para viabilizar solicitações de aquisição de materiais específicos desta natureza. Dessa forma, o Programa tem como finalidade oferecer subsídios técnico-procedimentais aos profissionais das creches a fim de amparar o atendimento dos técnicos de enfermagem e de subsidiar teoricamente suas práticas, além de favorecer a integração entre os demais profissionais da saúde inseridos nas creches.

PROGRAMA CRECHE E FAMÍLIA - UM CASAMENTO NA SAÚDE E NO EDUCAR: Este Programa tem dois eixos de atuação: um voltado para o processo de transição da criança da família para a creche e o oferecimento de serviços de saúde à criança. Os objetivos principais são: Promover a articulação entre as creches e as famílias para participação atuante dos envolvidos no processo educacional dos bebês e crianças pequenas; e assistir a criança e a família na promoção da saúde e no combate às patologias infantis.

PROGRAMA MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS O objetivo do programa é subsidiar os docentes quanto ao atendimento às especificidades didáticas da fase por meio de encontros pedagógicos de cunho formativo. Os encontros têm como elo indissociável a articulação



entre teoria e prática, com o caráter de fornecer subsídios para o trabalho pedagógico sem perder de vista a tríade educar – cuidar – brincar.

PROGRAMA REDE DE INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS: Este Programa visa articular as diferentes instâncias da Semed com o objetivo de efetivar ações técnico-pedagógicas a fim de promover o assessoramento em prol da qualidade dos trabalhos das unidades da rede. Na prática o programa acontece por meio da orientação e articulação dos procedimentos técnicos a serem adotados no assessoramento. Assim, a articulação com as Divisões Distritais, seus assessores pedagógicos e Gerentes é elemento básico e indispensável a fim de alcançar eficazmente os pedagogos e professores como também atender seus anseios, orientar suas buscas, curiosidades, e descobertas, atribuindo sentido e significado à sua prática.

PROGRAMA REFERENCIAIS E PARÂMETROS: Este programa foi criado para subsidiar a organização e o funcionamento das creches municipais e da fase creche da rede municipal contemplando a gestão pedagógica, a gestão administrativa e os serviços de saúde oferecidos, tendo como princípio os direitos fundamentais da criança pequena. Portanto, foram ou estão em elaboração Documentos Norteadores, Resolução, Protocolos de Saúde, Suplementos Didáticos, Currículo da fase creche, Agenda e Fichas de cunho avaliativo, processual e quanto ao crescimento e desenvolvimento da criança.

PROGRAMA TRIANGULAR: Este programa foi desenvolvido com o intuito de minimizar os impactos da infrequência do professor e possibilitar maior entendimento sobre o currículo, por meio de ações voltadas para três eixos: saúde física, saúde mental e suporte pedagógico aos professores e demais membros das creches municipais.

De todos os programas acima citados nem todos atendiam as escolas do meio rural, apesar de essas instituições terem as mesmas ou mais necessidades que as escolas urbanas. Para nos aproximarmos da realidade, vamos destacar os programas que chegavam às escolas ribeirinhas e rodoviárias e que, prioritariamente, tinham recursos derivados do âmbito nacional pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) constituído na política de financiamento conforme abaixo:

O **PDE** Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o **governo** brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Conforme Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, os repasses dos recursos dar-se-ão em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira parcela ser efetivado até 30 de abril e o da segunda parcela até



30 de setembro de cada exercício às EEx, UEx e EM que cumprirem as exigências de atualização cadastral até a data de efetivação dos pagamentos. O programa engloba várias ações que possuem finalidades e públicos-alvo específicos, embora a transferência e gestão dos recursos sigam os mesmos moldes operacionais do PDDE.

O PDDE visa aplicar recursos em infraestrutura física e pedagógica no âmbito do reforço e na autogestão financeira e didática das escolas sinalizando a prioridade na sua utilização em: a) implementação de projetos didáticos; b) atividades educacionais; c) avaliação da aprendizagem; d) manutenção, conservação e reparos pequenos na infraestrutura física da escola; e) aquisição de material permanente ao receber recurso de capital; f) aquisição de material de consumo; g) pagamento de despesas cartorárias.

As UEx ou Unidades Executoras próprias são as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares e ou as Caixas Escolares. De algum modo, é possível notar que a participação dos comunitários, dos pais enquanto agentes da sociedade civil, está garantida via representatividade requerida para estabelecer os conselhos escolares e outros conselhos a exemplo do próprio Conselho de Acompanhamento do FUNDEB (CACs). A Educação do/no Campo, as escolas do/no campo e todos o que nela estão envolvidos têm o direito aos fundos previstos além da participação como representatividade nos conselhos tais como o Conselho de Acompanhamento e Controle Social – CACs – FUNDEB cuja função é acompanhar a distribuição e aplicação dos fundos seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Segundo o FNDE:

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb é um colegiado que tem como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito das esferas municipal, estadual e federal.

O Conselho do Fundeb não é uma nova instância de controle, mas sim de representação social, não devendo, portanto, ser confundido com o controle interno (executado pelo próprio Poder Executivo), nem com o controle externo, a cargo do Tribunal de Contas, na qualidade de órgão auxiliar do Poder Legislativo, a quem compete a apreciação das contas do Poder Executivo.

As EEx são Entidades Executoras, seja, os estados, municípios e Distrito Federal. As secretarias estaduais e municipais são responsáveis por sua condução e todo o repasse é atrelado aos dados registrados no censo escolar e inseridos pelos diretores das escolas ou gestores escolares. A adesão é das escolas e deve-se elaborar o Plano de Desenvolvimento Escolar para execução das atividades previstas para uso do fundo. O



cadastro, embora feito pelo gestor, deve estar em consonância com o secretário(a) municipal ou estadual, sempre em período anual estipulado pelo programa. Para executar estes recursos as ações do PDDE se encadeiam como grupos em diversos tipos de contas a saber: eixo PDDE Qualidade que corresponde: a) ação emergencial; b) educação conectada; c) Novo Ensino Médio. Eixo PDDE Estrutura: a) Água e esgotamento sanitário; b) Escola Acessível de acordo com MEC.

O PDDE destina-se às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica. As escolas e os alunos da rede pública e privada de educação especial precisam estar inscritos no Censo Escolar do ano anterior e a lista de alunos dos polos da UAB deve ser informada ao FNDE pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). As escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados devem criar suas UEx e aderir ao programa por meio do Sistema PDDEweb (<https://www.fnde.gov.br/pdde>) até o último dia útil de outubro.

Entre os programas temos o Programa Novo Mais Educação (PNME) que faz parte da política federal de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, é continuidade do antigo Programa Mais Educação criado como política educacional pública, em 2007, com financiamento pelo PDDE/FNDE. É um dos parâmetros internacionais a ampliação do tempo escolar ou tempo integral no ambiente escolar, é meta e deve ser alcançada por todo sistema nacional em obediência ao padrão de qualidade estabelecido pelas instituições de financiamento internacional. Essa política ao mesmo tempo financia e controla esse financiamento ajustando-o sempre ao comando do capital econômico, utilizando-se da condição de pobreza e desigualdade social para determinar seu ideário de combate a essa pobreza, que, no entanto, não é dizimada para manter sua própria condição de assistencialismo “desinteressado”, ou seja, a intenção não é resolver o problema. Nessa direção, esse PME foi reestruturado em 2017, passando a denominar-se de PNME ou:

O Programa Novo Mais Educação, criado pela [Portaria MEC nº 1.144/2016](#) e regido pela [Resolução FNDE nº 17/2017](#), é uma estratégia



do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

(<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>)

O funcionamento do PNME acontece, como anteriormente, na complementação ao ensino regular, contando com 3 horas diárias de atividades diversificadas realizadas no contraturno dos estudantes em geral do 3º ao 5º ano/série do EF. No sistema local municipal de ensino o antigo PME – hoje PNME — foi lançado oficialmente em 2009 com a adesão de 137 escolas, no geral, do sistema entre 2017 e 2018 enquanto na área rural tínhamos, em 2018, o total de 57 escolas sendo atendidas pelo programa, que pressupõe, em sua organização, um professor lotado na escola que passa a ser o coordenador das atividades de reforço curricular previstas no contraturno.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ÁGUA é mais uma ação que faz parte da política de apoio financeiro cujo objetivo é garantir o abastecimento de água na escola localizada no meio rural, a fim de tornar possível as condições apropriadas ao consumo, além do esgotamento sanitário. O serviço é feito por meio de aquisição de equipamentos, peças sanitárias, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra voltada à construção de poços, cisternas, fossas, banheiros e à utilização de outras formas e meios necessários para esse fim. No meio rural em Manaus, apenas 3 escolas tinham acesso a esse recurso na época aqui delimitada.

O Programa Dinheiro Direto na Escola – Campo tem como objetivo fazer a manutenção, conservação e pequenos reparos nas instalações das escolas. Os serviços de melhoria e reparos nas instalações da escola podem ser realizados por meio de mutirão nas comunidades. Essa é uma forma de baratear o custo final e, assim, permitir que o recurso seja utilizado para outras ações ou aquisições sempre em proveito das escolas, mas apenas 4 escolas contavam com este recurso (SEMED, 2017).



O Programa Dinheiro Direto na Escola – Escola Sustentável na área rural, no momento da pesquisa, tinha atendimento em 29 escolas. Esse programa consiste no repasse financeiro por meio de transferência de recursos de custeio e de capital para apoiar a realização de projetos de pesquisa e intervenção com base em premissas de criação de espaços denominados de educadores sustentáveis. Ações passíveis de financiamento são: a) apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida); b) adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; c) Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola (SEMED, 2017).

O Plano de Desenvolvimento Escolar visa dar apoio à gestão escolar e tem como base o planejamento participativo, cujo objetivo é contribuir com a administração escolar pública. O MEC repassa recursos financeiros para ser empregado na execução de todo ou em parte desse planejamento. As escolas devem/precisam elaborar o seu Plano de Desenvolvimento e inserir no site do PDDE Interativo. Para que a ação aconteça, as secretarias devem oferecer formação aos gestores/diretores e secretários escolares. No âmbito local apenas 2 escolas eram atendidas em 2017, período de realização dos fóruns (SEMED, 2017).

O Conselho Escolar é outro espaço de atuação colegiada na escola pública e é formado por professores, pais, comunitários, funcionários, gestores, estudantes, cujo objetivo é implementar, na prática, a gestão democrática como prevista na LDB/9394/96. O Conselho promove a administração participativa deliberando sobre normas internas e funcionamento da escola, e ainda avalia e aprova o calendário escolar, participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), faz o acompanhamento das ações tanto financeira quanto pedagógicas. O Decreto nº 9.669 de 2009 cria, no âmbito municipal, o Conselho Escolar nas Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. Destaca-se que os fóruns de 2017 tiveram os conselhos escolares como responsáveis pela execução dos pré-fóruns nas comunidades. Todo ano a Secretaria oferece cursos de formação técnica para os conselheiros.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) atende as escolas por meio de recursos e o cálculo é feito tendo como base número de estudantes da Educação Básica, informados no Censo Escolar do ano anterior. Existe um



procedimento burocrático a seguir e tais recursos podem custear despesas específicas relativas ao meio de transporte. Vale destacar, contudo, as questões negativas em relação às políticas que são determinadas a partir do quantitativo de estudantes registrados no Censo Escolar. Exatamente o fator que é recorrente no rural, em muitos locais, é o baixo quantitativo de estudantes o que situa a necessidade de repensar os parâmetros de distribuição mesmo considerando que já existe um percentual somado ao repasse no caso dos valores repassados pelo Valor Aluno Anual (VAA).

Uma coisa interessante que precisa ser disseminada entre as comunidades e a sociedade civil é que está previsto, em alguns conselhos, a representatividade de pessoas ligadas à Educação do Campo e esses programas são acompanhados por conselhos em diferentes âmbitos. Alguns detalhamentos sobre o PNATE:

A transferência de recursos é realizada de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, a partir do momento em que as Prefeituras, Distrito Federal e Estados informem no Censo Escolar alunos residentes em área rural, que utilizam transporte escolar. O valor *per capita* do PNATE a ser repassado ao EEx (Ente Executor) é definido com base no índice “Fator de Necessidade de Recursos do Município – FNRM”, criado a partir de pesquisas realizadas com o objetivo de tornar mais justa a distribuição dos recursos. Tal fator considera: Percentual da população rural do município (IBGE); Área do município (IBGE); Percentual da população abaixo da linha da pobreza (IPEADATA); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (INEP) (www.fnde.gov.br).

O Programa considera ainda que:

Os recursos do Programa só podem ser utilizados para custeio, da seguinte forma: Reforma; Seguro; Licenciamento; Impostos e taxas; Pneus; Câmaras; Serviços de mecânica e freio; Suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria; Recuperação de assentos; Combustível; Lubrificantes do veículo e as despesas com seguros, licenciamento, impostos e taxas, só podem ser realizados se forem referentes ao ano em curso, quando houver serviço regular de transporte coletivo de passageiros, o Ente Executor poderá efetuar a aquisição de vale transporte. (www.fnde.gov.br).

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). A Lei nº 10.709 foi instituída com o escopo de alterar a Lei nº 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI para determinar competência aos estados e municípios em garantir o transporte para os alunos de suas respectivas redes de ensino. Vale destacar que o artigo 3º desta lei possui um dispositivo de suma



importância para negociações entre os estados e municípios, de forma a prestar um atendimento de qualidade a todos os alunos que precisam do transporte para ter garantido o seu direito à educação. Art. 3º Cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o disposto nesta lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos (BRASIL, 2004 p. 3).

www.phn.gov.br/Downloads/guia_do_transporte_escolar.pdf

Das dúvidas frequentes sobre o PNATE

1. Como é feita adesão ao Programa? Não é necessário fazer adesão ao Programa. A transferência de recursos é realizada de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, a partir do momento em que as Prefeituras, Distrito Federal e Estados informem no Censo Escolar alunos, residentes em área rural, que utilizam transporte escolar.
2. Como é feito o cálculo dos recursos do PNATE? O cálculo tem como base o número de alunos da educação básica pública, residentes em área rural e que utilizam o transporte escolar, informados no Censo Escolar do INEP do ano anterior.
3. Os valores destinados aos municípios serão sempre iguais? Não, o valor *per capita* do PNATE a ser repassado ao EEx (Ente Executor), é definido com base no índice “Fator de Necessidade de Recursos do Município – FNRM”, criado a partir de pesquisas realizadas com o objetivo de tornar mais justa a distribuição dos recursos. Tal fator considera: Percentual da população rural do município (IBGE); Área do município (IBGE); Percentual da população abaixo da linha da pobreza (IPEADATA); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (INEP).

Mais informações sobre o programa serão detalhadas em tópico relativo às políticas de financiamento que estão, por certo, previstas no plano de orçamento da União. Cabe aos gestores colocarem em prática o que está previsto e nesse sentido o papel de acompanhamento dos diversos conselhos de participação social é muito importante.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) também utiliza o esquema de repasse de recursos para o custeio de alimentação para a produção da merenda escolar. Segundo o FNDE, os valores repassados pela União aos estados e municípios para serem utilizados por dia letivo, considerando cada estudante em cada etapa e modalidades de ensino, é: a) Creches R\$ 1,07; b) Pré-escola R\$ 0,53; c) Escolas com atendimento em Educação Escolar Indígena e Quilombola R\$ 0,64; d) Ensino Fundamental e Médio R\$ 0,36; e) Educação de Jovens e Adultos R\$ 0,32; f) Ensino Integral R\$ 1,07; g) Ensino Integral no Ensino Médio R\$ 2,00; Educação Especial em Centro educacional Especializado R\$ 0,53. O programa é acompanhado por um conselho



específico. Nota-se a ausência da distinção da Educação do Campo na definição do repasse, embora seja ela uma modalidade distinta de acordo com os documentos oficiais.

O PNAE é um dos programas federais que se articulam para o atendimento dos estudantes no campo. Ele está sob o gerenciamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Desde 2009, o governo federal determinou uma porcentagem da aquisição de alimentos para o abastecimento da merenda escolar da agricultura familiar. Desde então, seguem-se seguintes orientações para viabilização da chamada pública para aquisição de gêneros alimentícios por meio da produção advinda da agricultura familiar. Embora esses aspectos estejam postos em várias estratégias, nas metas do Plano Nacional da Educação, de 2014 e nas metas do Plano Municipal, nota-se a dificuldade em seu cumprimento.

O Curso de Extensão em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas/Escola da Terra (PEREIRA, 2015) ocorreu no âmbito da formação continuada de 65 professores nas escolas do meio rural entre 2015/2016. A ação foi extensão do Programa de Extensão Escola da Terra sendo ministrado por meio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (Propesp) em parcerias com a SEMED Manaus e SEDUC. Foi conveniado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI) a qual foi extinta durante o governo eleito em 2018. O curso se transformou numa especialização em Educação do Campo mantido pela UFAM.

Todos esses elementos compõem a realidade aqui analisada, os fóruns existem para discutir as condições em que tais processos acontecem. É toda essa conjuntura que origina as ações imbricadas cada uma em diferentes aspectos do trabalho dos professores. Dentre os programas locais para as escolas no meio rural local, os mais discutidos durante os fóruns, segundo os relatórios foram:

1. **Programa Escola da Terra** (PET/MEC/2014/2015): formação continuada de professores que atuavam em salas multisseriadas especialmente ribeirinhas;
2. **Projeto de Educação Itinerante** (PEI/SEMED/2014/2018): organização específica elaborada pela equipe técnica da Secretaria Municipal iniciado em 2008 e reorganizado em 2014, a qual atende estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental em escolas ribeirinhas e rodoviárias,



especialmente aplicado em escolas geograficamente mais isoladas do município;

3. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC/CAMPO/2013/2018): programa federal voltado ao processo de formação continuada para docentes que atendem estudantes de 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
4. **Programa Bloco Pedagógico**: atendimento de estudantes do 1º ao 3º ano/série do Ensino Fundamental em processo de alfabetização;
5. **Programa Correção de Fluxo Escolar**: atendimento de estudantes em processo de defasagem ano/série e idade;
6. **Educação Integral na Escola do Campo (tempo ampliado)**: qualificação do ponto de vista humano junto ao processo de formação curricular;
7. **Educação de Jovens e Adultos**: escolarização de pessoas acima de 15 anos no EF;
8. **Educação Especial nas Escolas do Campo**: atendimento em salas de recursos ou demais ações para o público-alvo dessa modalidade;
9. **Gestão Integrada da Educação Avançada** (GIDE/Instituto Aquíla/2014/2018): metodologia gerencial de solução de problemas pedagógicos e estruturais baseada no método intitulado de PDCA²⁵ (*Act, Plan, Do e Check*) cujo foco é o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS).

Geralmente, cada programa local também tem objetivos e planejamentos pedagógicos que replicam, teórica e pragmaticamente, concepções ecléticas que unem no pedagógico várias tendências centralmente voltadas à Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000). O agravamento se faz na forma e no conteúdo em que se inserem tais tendências, no caso do assessoramento pedagógico e formação continuada dos professores em que são repassados mecanicamente estratégias por meio de instituições terceirizadas vinculadas a grandes empresas que dominam o sistema educacional privado.

²⁵ Metodologia utilizada para resolução de problemas em diversos ambientes e modalidades de trabalho de gestão.



As empresas privadas adentram nos órgãos públicos e passam a comandar as ações públicas como se fossem privadas.

A contradição está posta. Os bens produzidos pela classe trabalhadora objetivamente e subjetivamente são apropriados pela outra classe que detém o poder econômico, os meios de produção, as indústrias, os comércios, e, pior, em muitos casos, via articulação com o Estado que representa e determina o consenso entre as duas classes antagônicas, seja, os trabalhadores e os donos dos meios de produção. Como diz Gramsci (2017, p. 39), “o Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo”.

Em Manaus, a gestão municipal de educação, desde 2014, contratou assessoria técnica externa para gestão dos programas pedagógicos, trata-se do Programa Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE) é uma iniciativa empresarial particular que atua no interior da administração dos órgãos públicos, utiliza a gestão empresarial aplicada nas diversas funções dos departamentos e setores chegando aos planos e práticas escolares. É capitaneado pela empresa Instituto Áquila (ÁQUILA, 2019) cujas bases são:

Com expertise em gestão educacional, o Áquila possui uma solução que integra as principais dimensões para a melhoria da qualidade do ensino chamada de GIDE AVANÇADA. A GIDE AVANÇADA é uma metodologia voltada para a linguagem das instituições de ensino que tem o objetivo de profissionalizar a gestão escolar para o alcance de melhores resultados finalísticos. Ela representa um caminho científico para se entender os problemas e oportunidades e além de ensinar “o que fazer”, ensina também o “como fazer” de mãos dadas com as escolas até a melhoria dos resultados educacionais. O método contempla 5 frentes de trabalho que, juntas, trazem resultados excelentes: Gestão Estratégica, Gestão Financeira, Gestão de Competências, Gestão de Processos, Gestão Pedagógica. <https://www.aquila.com.br/gide-avancada>

O programa foi instituído na Secretaria durante o governo liderado pelo Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB) em meados de 2014. Todavia, apesar de a gestão ter mudado para um partido progressista, houve continuidade dos trabalhos. A GIDE significava ampliação dos resultados educacionais, isso se daria por meio de monitoramento ostensivo no trabalho escolar. Os trabalhos eram e ainda são coordenados por uma equipe de técnicos da Secretaria treinados pelo Instituto sendo dirigidos por membros do próprio Instituto Áquila, tudo feito a partir do método denominado Plan Do Check Act ou PDCA, traduzindo Planejamento Execução Verificação e Atuação. O



PDCA é uma ferramenta metodológica de cunho empresarial adotada pelo sistema de ação Áquila, ou GIDE.

O PDCA surgiu nos Estados Unidos na década de [1920, criado pelo estatístico americano Walter Andrew Shewhart. Inicialmente, conhecido como ciclo de Shewhart, era composto por apenas três passos repetidos continuamente (*especificação, produção e inspeção*). Anos depois, em 1951, William Edwards Deming notou a necessidade da inserção de mais um passo, nascendo assim a “Roda de Deming”, a qual era composta por quatro passos também repetidos de forma contínua: *especificação, produção, colocar no mercado e reprojetar*. Após diversos anos de evolução, hoje o PDCA é um método mundialmente reconhecido como uma ferramenta de melhoria contínua composta pelas seguintes etapas: **P** (do inglês – *Plan*) = Planejamento; **D** (do inglês – *Do*) = Execução; **C** (do inglês – *Check*) = Verificação; **A** (do inglês – *Act*) = Atuar/Agir. <https://ferramentasdaqualidade.org/pdca/>

Efetivamente, é notável que o PDCA na prática inversa ao discurso teórico que o embasa, opera de forma completamente diferente. Assenta-se num tecnicismo determinado e determinista, utiliza meios e ferramentas de controle que subordinam o tempo de produção da escolarização como tempo do trabalho no modelo fabril, pois, trata-se de um conceito da administração empresarial. Tal como no comércio ou na fábrica, a educação escolar tem neste programa atributos específicos de produção de resultados quantitativos, de metas a serem batidas em certo período de tempo. Constam nas justificativas do programa conceitos como formação cidadã e responsabilidade social, tal é a baliza que estrutura o PDCA no seu indicador Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), a qual comporta dimensões processuais ou meios e dimensões finalísticas ou fins. Atua a partir de eixos: a) gestão ambiental; b) gestão do ensino-aprendizagem; c) gestão de resultados.

Cada um dos eixos se capilariza em outros subeixos entre diversas estratégias de trabalho, todas com sistemático processo de acompanhamento e certa vigilância burocrática. Tais condições abstraem tempo a ser considerado socialmente para produzir o que havia sido previsto nos planos e, caso se alcançassem os resultados, outro plano de correção haveria de ser feito até o ponto de bater a meta. A concepção mercadológica guiada por parâmetros de base lógica-empresarial, faz da gestão escolar uma corrente de sequenciamento da ordem direcionada por instituições financeiras internacionais no alinhamento aos investimentos econômicos.



A cartilha é seguida conforme os grandes bancos como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), dominando os sistemas públicos que alijam os verdadeiros interesses do público em severa contramão. Nota-se como dentro do público, o privado é regente. Entre as instituições internacionais que dirigem as políticas educacionais públicas temos a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), além do Fundo Monetário Internacional (FMI). Todas estas instituições têm em sua direção cidadãos estadunidenses ou europeus. Eles financiam a educação em nome de uma conduta humanizante de apoio ao desenvolvimento de países pobres e em contrapartida impõe seu ideário, o ideário estadunidense. Para os financiadores, o trabalho educativo de tal modo garante o resultado de formação de uma nação produtiva e subjugada, no sentido inverso reforça processos de saturação das forças produtivas dos próprios trabalhadores.

O Instituto Áquila, promotor do programa GIDE, que atua na secretaria se coaduna nessa perspectiva e está presente em cinco países: Colômbia, Brasil, Suíça, Portugal e Austrália. Possui ações em cinco frentes de atuação conforme abaixo:

Planejamento estratégico: identifica as questões estratégicas e define os meios para resolvê-las, garantindo a sobrevivência da instituição de forma sustentável; Gestão do dia a dia das escolas: o objetivo é ensinar às escolas como identificar e resolver os problemas educacionais, focando nas causas fundamentais por meio de ferramentas gerenciais. Esta frente trabalha os aspectos pedagógico e ambiental; Mapeamento das competências: visa o aproveitamento máximo das competências (habilidades, conhecimentos e comportamentos) da equipe, absorvendo a capacidade das pessoas da melhor forma possível. As lacunas de competências também são trabalhadas. O objetivo é otimizar os resultados da escola; Reestruturação dos processos: a fim de aumentar significativamente o desempenho da instituição, as características da rede são melhoradas por meio de seus processos, estrutura organizacional, tecnologia e pessoas; Gestão financeira: os gastos da secretaria são otimizados por meio de uma análise profunda das principais contas, capacitando-a a investir em ações e projetos com alto impacto na atividade fim (ÁQUILA, 2019).

Outrossim, a base de trabalho da empresa Áquila na Secretaria sempre foi clara quanto aos seus interesses mercantilistas. De fato, ele subvertia a própria base fundante dos princípios democráticos respaldados na LDB 9394/96 e ainda assim conseguia mover-se e ampliar-se na negação de valor agregado ao trabalhador em relação ao que ele



produz na formação intelectual e técnica dos sujeitos. Todo o mérito dado ao processo tornava impessoal o produtor do produto. Na cidade como no campo, a individualização forjada nas relações sociais pelo modo capitalista de produção, introjeta e normaliza nos sujeitos, o egoísmo social, o isolamento coletivo, fragiliza a unidade e combatividade em relação às escórias sociais impostas. Para pensar essa condição, Engels, na clássica obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, traz as condições de enfrentamento dos trabalhadores na indústria e contribui para reação ao quadro real atual. Diz ele;

Essa indiferença brutal, esse insensível isolamento de cada um no terreno de seu interesse pessoal é tanto mais repugnante e chocante quanto maior é o número desses indivíduos confinados nesse espaço limitado; e mesmo que saibamos que esse isolamento do indivíduo, esse mesquinho egoísmo, constitui em toda a parte o princípio fundamental da nossa sociedade moderna, em lugar nenhum ele se manifesta de modo tão impudente e claro como na confusão da grande cidade. A desagregação da humanidade em mônadas, cada qual com um princípio de vida particular e com um objetivo igualmente particular, essa atomização do mundo, é aqui levada às suas extremas consequências (ENGELS, 2010, p. 69).

Concorda-se com Francisco de Oliveira na introdução do *O Capital I* de Marx que, quando analisa o sistema de produção capital:

Colocando o corpo do capitalismo sobre a lápide fria da realidade, Marx procede como um anatomista abre o interior do sistema para uma sistemática exploração e depara-se com a simultânea maravilha do corpo e de sua miséria, no sentido de sua intrínseca e fatal deterioração (OLIVEIRA, 2013, p. 5)

Assim é preciso, também, as entrelinhas do sistema ao qual estamos inseridos, como um anatomista, em seus determinantes e entremeios, observando suas arestas contraditórias para subvertê-las até seus limites.

Assim sendo, respectivamente os fóruns de educação ocorrendo desde 2016 concretizam as resistências coletivas com resquícios democráticos que subversivamente introjetavam-se entre os trabalhadores mesmo inseridos e controlados por um governo neoliberal. Rompia-se, pouco a pouco, durante as discussões, o estado ocultado, marginalizado dos sujeitos do campo ribeirinho e rodoviário, mesmo sem liderança do próprio sindicato. O sindicato não se aproximou do movimento a tempo de considerar que foi algo significativo. A sujeição dos trabalhadores ao silenciamento também se



expressava no sindicato, os trabalhadores serviam para compor a massa nas greves, mas, não serviam para acompanhar suas deliberações.

O caráter mandonista haveria de ser modificado pelos sujeitos das escolas, mesmo em escalas menores, locais, assim deveria ter sido na elaboração do próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo objetivo deve ser democrático.

Esse foi ponto de discussão nos fóruns com indicativos de que sua elaboração ainda tinha apenas uma casta do sistema na sua discussão e feitura. Na escola como na fábrica ia-se consumindo a égide da divisão do trabalho e suas regalias classificatórias.

Essas notações remetem sempre às leituras de Engels sobre a situação dos trabalhadores em 1845 durante a Revolução Industrial Inglesa, como já citado. Esse clássico explica o nexos do capitalismo espoliador ao refletir acerca das condições materiais do trabalho industrial, da miserabilidade humana imposta aos trabalhadores na nova sociedade moderna. Aprofundando pode-se dizer que a história do trabalhador se mantém atual no caos da exploração explícita. No âmbito do trabalhador na Amazônia, mesmo uma unidade mínima diante da ampla realidade vivida por Engels, a história serve para observar e notar os precipícios da expansão do capital ontem e hoje, como se nota.

De fato, não eram verdadeiramente seres humanos: eram máquinas e trabalho a serviço dos poucos aristocratas que até então haviam dirigido a história; a revolução industrial apenas levou tudo isso às suas consequências extremas, completando a transformação dos trabalhadores em puras e simples máquinas e arrancando-lhes das mãos os últimos restos de atividade autônoma – mas, precisamente por isso, incitando-os a pensar e a exigir uma condição humana (ENGELS, 2010, p. 48).

Tentava-se reproduzir a luta com singularidades locais na ancoragem da luta dos movimentos sociais, dos exemplos próximos como a luta do MST, que traz para Educação do Campo o tripé emancipatório cujas raízes são a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia do Oprimido. Confirmava-se a tese marxista que defende a premissa de que somente a classe trabalhadora poderia ter força combativa para protagonizar a mudança social em qualquer conjuntura. Como “a burguesia desempenhou um papel eminentemente revolucionário” seria “a classe trabalhadora agora a desempenhar esse papel revolucionário” (MARX; ENGELS, 1999, p. 10). Não caberia a terceiros esse fazer revolucionante, seria a classe trabalhadora deixando de ser apenas



uma massa contingente para ser povo, esse povo significa sujeitos críticos, germe e cerne corrosivo ao sistema dentro do próprio sistema. Em Gramsci significa que:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, e um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. E quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica (GRAMSCI, 1999. p. 103).

Um ponto imprescindível evidente está na formação da consciência social crítica, na formação dos intelectuais. O intelectual se define a partir da relação com as classes e não estão alijados da luta de classes, estão ligados à classe pela visão de mundo, e sistematizam seus os interesses unindo teoria e prática, ética e moral adequada à classe em que ele emerge e representa. Nos Fóruns de educação, os protagonistas professores, estudantes, comunitários eram os intelectuais que foram postos a pensar alternativas, inquirindo a realidade por eles denunciada.

O próprio trabalho de se discutir nos Fóruns servia para mobilizar e produzir conhecimento. O dia de realização dos Fóruns era dia letivo, afinal era uma luta pedagógica. A pretendida contra-hegemonia era pedagógica porque não serviria apenas como aparência deveria ser robusta, imprimir outra visão sobre as práticas pedagógicas e isso implicava a vida de todos. As dimensões pedagógicas são conjunturais, os determinantes são muitos, portanto era necessário formar os sujeitos para que compreendessem isso e, como intelectuais, haveriam de buscar outras possibilidades de organização. Todos faziam parte do quadro: trabalhadores, estudantes e comunitários - eram os intelectuais a repensar ali a educação que era deles também.

Gramsci (1999) se debruçou sobre a questão dos intelectuais mostrando que a burguesia forma seu quadro de intelectuais e, muitas vezes, eles são oriundos da classe trabalhadora. Sabe-se que existe um certo transformismo das lideranças populares que, ao aderirem ao sistema, esvaziam o conteúdo revolucionário da classe de onde emergem, passam a seguir as deliberações do Estado o qual, por sua vez, representa a classe dominante. O trabalhador que, cooptado pela ilusão do “fausto” burguês, se acomuna ao opressor, pensa que um dia será o burguês, que passará de oprimido a opressor, pensa que



pertence à classe média, que não é mais da classe trabalhadora. Para nós, a classe média hoje é uma classe que se orgulha de ter o que não tem (a riqueza) e ser o que não é (rica). Freire traz significativas inferências para entender essa questão:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 32).

O perigo da introjeção da superioridade classista é perene. Vale lembrar que a classe detentora dos meios de produção, da riqueza produzida pelos trabalhadores historicamente se posicionou como libertária, revolucionária tomando o poder, todavia, rompeu seu ideário de liberdade estabelecendo-se como mandonista, violando seu pressuposto, reafirma a antagonia de classes, subalterna os trabalhadores e instaura outro poder.

Onde quer que tenha conquistado a dominação, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas [...] fez da dignidade humana um simples valor de troca; no lugar de inúmeras liberdades duramente conquistadas colocou a liberdade do comércio sem escrúpulos. Em uma palavra, ela colocou no lugar da exploração velada com ilusões políticas e religiosas a exploração aberta, descarada, direta, seca (MARX; ENGELS, 2014, p.110).

Fica claro que as intenções de domínio estão presentes nos embates em escalas menores ou amplas nas relações sociais e isso ficou também evidente nos fóruns traduzido nas interlocuções com os comunitários e mesmo professores. O comportamento se repete, como afirmam Marx e Engels (2014, p. 107): “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes”. Ocorre também a intraclasse em níveis menores nas relações pelo poder, na universidade, na escola em diferentes núcleos coletivos há sempre alguém buscando a superioridade para, de várias formas, sutis e grosseiras, impor tipos de subalternidade. A luta ocorre na antagonia intraclasse, ocorre na classe contra classe, categoria contra categoria. Isso acontece dado à lógica desumana introjetada pelas relações produtivas do capital. Marx e Engels seguem aclarando ainda que:



O movimento histórico de lutas se faz no embate das classes sociais, as armas que a burguesia utilizou para abater o feudalismo, voltam-se hoje contra a própria burguesia. A burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte: produziu também os homens que manejarão essas armas – os operários modernos, os proletários (...) só o proletariado é uma classe realmente revolucionária (MARX; ENGELS, 1999, p. 18; p. 24).

Segundo Tavares de Jesus (2005, p. 47), para Marx e Engels, a educação é uma arma de poder na luta para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, “o ‘saber’ unindo-se ao ‘fazer’ fará com que o operário ultrapasse os limites do senso comum e destrua a barreira que existe entre ele e o intelectual”.

Nessa direção, temos o Projeto de Educação Itinerante. Este projeto é uma organização pedagógica especificamente local, e foi elaborado pelos técnicos da Secretaria incluindo membros do GT Campo. Tem aspectos organizativos diferenciados, na intenção de atender estudantes de comunidades distantes na etapa dos anos finais do EF. Diferente da Escola Itinerante do MST, o projeto não surge nas comunidades, mas tem como prerrogativa as solicitações dos comunitários. Sobre a Escola Itinerante no MST, Babeniuk e Camini explicam:

Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo (BABENIUK; CAMINI, 2012, p. 333).

Já o Projeto de Educação Itinerante em Manaus acompanha a necessidade imediata dos estudantes de terem acesso aos anos finais do EF. Na sua metodologia, quem faz a itinerância são dos professores. A metodologia é complexa. Quando posta em prática, a itinerância ocorre entre diferentes escolas aproximadas que formam polos com 4 a 5 escolas. Isso ocorre tanto nos rios quanto nas estradas.

Na área ribeirinha, especialmente, há grande dificuldade de lotação de professores formados em áreas específicas do conhecimento como Língua Portuguesa e Matemática. Os trabalhadores da educação com licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências em geral são raridade nas escolas do campo, além das dificuldades



também em preencher a carga horária dos que atuam em Artes, Educação Física entre outras disciplinas com menor número de aulas/semana tendo em vista não poderem estar em trânsito constante como nas escolas urbanas. Os professores permanecem nas comunidades durante todo período de ensino das disciplinas conforme o calendário de cada uma delas no sistema.

Isso denota o quanto a Educação do Campo, por suas características em cada bioma, encontra dificuldades de se encaixar nos modelos tradicionais de organização escolar e, por isso, precisa de políticas educacionais que possibilitem sua atuação conforme a realidade.

A historicidade do Projeto de Educação Itinerante indica que ele teve sua implantação em 2003 sendo reestruturado em 2014 e ainda hoje passa por novas reestruturações. Conforme informações em documentos do projeto na secretaria consta que:

O Projeto Educação Itinerante Anos Finais do Ensino Fundamental teve seu início em 2003, primeiramente em caráter experimental atendendo três (03) escolas com um total de aproximadamente 60 alunos sendo atendidos. Um dos principais objetivos da proposta é atender adequadamente a demanda de alunos oriundos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais os quais até este momento, ao concluírem o 5º ano deslocavam-se para Zona Urbana a fim de dar continuidade aos estudos. Diante dos problemas que muitas vezes surgem no deslocamento para dar continuidade aos estudos, alguns alunos desistiam ou interrompiam os mesmos. A partir da implantação do Projeto de Educação Itinerante foi possível atender a esse público que há tempos ansiavam pela solução desta problemática. No ano de 2005, através da Resolução n. 003/05 CME, o Projeto foi oficializado podendo também ser ampliado para mais escolas da área do campo no Município de Manaus (SEMED, 2013, p. 7).

O referido projeto está respaldado nas leis locais e nacionais sendo detalhado nos Artigos 70 ao 74 da Resolução n° 38 do Conselho Municipal de Educação. Também se encontra respaldo técnico na Subseção IV, do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus de 2016, Art. 67 ao 74 (SEMED, 2016) que tem consonância com o que preconiza a LDB 9394/96. Teve aprovada também sua reestruturação pela Resolução n° 24 e 40 do Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME) e, em seguida, aprovada sua nova organização na Resolução n° 4 de 2014 pelo Conselho Municipal de Educação (CME). As transformações foram elaboradas por uma



comissão de técnicos da Secretaria junto ao Conselho Municipal de Educação e aos professores.

A justificativa para a reelaboração adveio das reclamações dos professores nas reuniões pedagógicas como dos estudantes e comunitários. No seu início, as disciplinas eram trabalhadas divididas em trimestre o que restringia severamente a qualidade já precarizada do ensino.

A reelaboração ocorre pela avaliação constante do projeto, dadas suas dificuldades e, neste ano, alguns aspectos negativos foram proeminentes como: a) não cumprimento da carga horária conforme as mudanças ocorridas com a Resolução n° 9/CME/2009, sobretudo, em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, que aumentam sua carga para 200 horas anuais; b) não oferta do Horário do Trabalho Pedagógico (HTP) aos professores, em descumprimento ao Art. 66 da LDB 9394/96; c) a organização por módulos de disciplinas em apenas três meses que deveria ser mudado para qualificar o ensino aprendizagem.

Essa reordenação em 2014 foi direcionando a maioria das escolas para modos semestrais das disciplinas e ainda algumas em regime anual e umas poucas ainda em modo trimestral. As disciplinas curriculares passam a ser ministradas de acordo com cada bloco de ordenação pedagógica categorizada. As categorias de blocos são módulos trimestrais, semestrais e anuais.

Os módulos possuem diferentes tempos curriculares a serem cumpridos como:

- a) trimestrais toda carga horária anual das disciplinas é realizada em três meses;
- b) semestrais toda carga horária anual das disciplinas é realizada em seis meses;
- c) anuais toda carga horária anual no decorrer dos 12 meses.

Quanto à operacionalização:

No modo trimestral o 1º trimestre ocorre geralmente em janeiro, fevereiro e março; o 2º trimestre em abril, maio e junho e o 3º trimestre em julho, agosto, setembro e outubro. Quanto à organização em semestre o 1º semestre ocorre de janeiro a maio e 2º semestre de maio a outubro. Embora esses modos diferenciados de planejamento de aulas semanais e mensais, devido ao regime de horas do projeto, a carga das disciplinas segue conforme modo regular:



Quadro 01: carga horária disciplinas do Projeto Itinerante

Disciplina	Carga Horária	Aulas mensais	Aulas semanais
Matemática	200h.	40	10
Língua Portuguesa	200h.	40	10
Ensino Religioso	40h	08	02
Língua Inglesa	80h	16	04
História	120h	24	06
Geografia	120h	24	06
Educação Física	80h	16	04
Arte	40h	08	02
Ciências	120h	24	06

Fonte: Relatórios SEMED.

Entre as dificuldades na administração do Projeto Itinerante, a formação do quadro de professores e a sua permanência nas escolas, de fato, é muito difícil. No período dos fóruns, havia, em escolas isoladas ou mais distantes, problemas como apenas 1 professor para ministrar as 9 disciplinas do currículo referente aos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano/série. O assessoramento pedagógico é específico e constante e objetiva a organização de planos de estudos para que os estudantes possam ter acesso aos conteúdos disciplinares onde não há professores.

Sobre quantitativos de escolas e localização no período de 2015 - 2016 no Projeto de Educação Itinerante:



Quadro 02: quantitativo de estudantes, salas endereços de escolas no Projeto de Educação Itinerante

ESCOLA	Salas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	ENDEREÇO	COMPLEMENTO
ÁREA RODOVIÁRIA							
1. Esc. Mul. Manoel Adriano	4	7	7	5	7	Rodovia Torquato Tapajós Km 42 R. São Francisco, Km.6	Manaus-Itacoatiara AM – 010
2. Esc. Mul. Santo Antônio	4	0	3	4	3	Rod. Torquato Tapajós, Km.47 R. Santo Antônio km2	Manaus-Itacoatiara AM – 010
3. Esc. Mul. Prof.ª Joana Vieira	6	7	9	0	7	Rod. Torquato Tapajós, Km.32 Água Branca 01	Manaus-Itacoatiara AM – 010
4. Esc. Mul Profª Zilda Iracema M. Nunes	1	7	0	1	1	Estrada Manaus - Caracará, Km 67	Ramal Rio Branquinho Km 38 - BR 174
5. Esc. Mul. Prof.ª Neuza dos Santos Ribeiro	6	3	3	5	3	Est. Manaus-Caracará-Km.21 Pau Rosa Km 16	Manaus-Boa Vista T. Mirim BR – 174
6. Esc. Mul Prof.ª Maria Isabel C. de Melgueiro	6	2	5	4	7	Est. Manaus-Caracará-Km.21 R. da Cooperativa Km 12	Manaus-Boa Vista BR – 174
ÁREA RIBEIRINHA – RIO AMAZONAS							
1. Esc. Mul. Manoel Chagas	3	9	1	4	0	Bom Sucesso Costa do Tabocal	Rio Amazonas
2. Esc. Mul. Canaã I	3	4	5	4	7	Paraná da Eva	Rio Amazonas
3. Esc. Mul. Monte Sinai	6	6	9	6	6	Baixo Rio Preto da Eva Tapiuna	Rio Amazonas
4. Esc. Mul. Nossa Senhora das Graças	4	4	3	4	8	Costa do Jatuarana	Rio Amazonas
5. Esc. Mul. Nossa Senhora do Carmo	4	0	2	7	4	Paraná da Eva	Rio Amazonas
6. Esc. Mul. São Francisco	4	0	2	0	8	Costa do Tabocal	Rio Amazonas
7. Esc. Mul. Nossa Senhora de Nazaré	6	3	0	1	6	Costa do Tabocal Assentamento Nazaré	Rio Amazonas
8. Esc. Mul. São Pedro	4	9	4	8	6	Costa do Tabocal Com. São Pedro	Rio Amazonas
ÁREA RIBEIRINHA – RIO NEGRO							
1. Esc. Mul. Bom Jesus	3	0	0	9	8	Lago do Mipindiaú Com. Nova Jerusalém	Rio Negro



2. Esc. Mul. Ebenezer	5	5	3	0	5	Lago Tarumanzinho Igarapé Jacaré Tinga	Rio Negro
3. Esc. Mul. Santo André	5	3	7	8	4	Tarumã Açú	Rio Negro
4. Esc. Mul. Prof. Paulo César da S. Nonato	5	8	9	2	3	Comunidade Nova Esperança- Igarapé do Tiú	Rio Negro
5. Esc. Mul. São Francisco das Chagas	4	5	7	4	0	Costa do Arara	Rio Negro
6. Esc. Mul. São João	5	2	2	4	5	Lago do Tupé - Comunidade São João	Rio Negro
7. Esc. Mul. Santo Antônio	4	0	1	6	7	Comunidade Monte Sinai – Igarapé Açú	Rio Negro
8. Esc. Mul. Prof. Manoel da Silva Bahia	4	9	6	9	4	Com. Pagodão - Paraná Anavilhanas	Rio Negro
9. Esc. Mul. Divino Espírito Santo	4	8	5	0	2	Igarapé Jaraqui Comunidade Bela Vista	Rio Negro
10. Esc. Mul. Estrela da Manhã	4	0		8	7	Comunidade Nova Canaã	Rio Negro
11. Esc. Mul. Luiz Jorge da Silva	3	1	8	7	9	Anavilhanas Comunidade Santa Maria	Rio Negro
12. Esc. Mul. Francisco Diogo de Melo	2	8	3	1	9	Comunidade. Nova Esperança Apuaú	Rio Negro
13. Esc. Mul. Raimunda Brasil	3	2	7	2	6	Comunidade Santa Izabel	Rio Negro
14. Esc. Mul. Mário Palmério	5	2	0	4	4	Paraná do Chita	Rio Negro
15. Esc. Mul. São Sebastião I	6	5	5	7	9	Foz do Rio Cuieiras Vila Paulino São Sebastião	Rio Negro
16. Esc. Mul. Paulo Freire	4	1	7	8	5	Agrovila Amazonino Mendes Tarumã Mirim	Rio Negro
17. Esc. Mul. Puranga Pisasu	4	7	9	4	5	Cm. Indígena Viva Nova Esperança	Rio Negro
Total Geral quantitativo	131	127	135	134	165		

Fonte: Relatórios SEMED/DDZ Rural.

Os estudantes matriculados no Projeto de Educação Itinerante no período acima citado somam total de 561, são 131 salas de aula em 06 escolas situadas na área rodoviária e 25 escolas situadas na área ribeirinha. As comunidades, a geografia entre outros



aspectos locais não se apartam do processo de ensino/aprendizagem embora exista certamente contradições. Na área rural esse enlaçamento é evidente considerando os limites impostos por elementos naturais contextuais. A Educação do Campo representa grandes dilemas históricos de organização sistemática dentro de sua diversidade, e é preciso respeito aos condicionantes que, nesse caso, não deformam, não tornam menos qualificado o processo, pelo contrário há de se pensar em como qualificá-los. Considerando os biomas naturais em que as comunidades na área rural se localizam, há de romper os cristalizados paradigmas, os engessamentos conceituais. Levando-se em conta estes paradigmas metodológicos, ainda distantes das realidades nortistas amazônicas, parece inconsistente que funcionem para os diversos contextos de um país continental.

Há de se considerar que o Projeto de Educação Itinerante busca cumprir o direito dos estudantes. Historicamente, os estudantes adolescentes param de estudar ou migram para cidade, caso a escola não ofereça a continuidade ao finalizar o 4º ano do EF. Terminam por residir nas periferias da cidade sujeitados em condições existenciais sub-humanas, e aos poucos vão integrar a massa pobre de trabalhadores espoliados que, diuturnamente, vendem sua força para manter a duras penas sua subsistência. A quebra do fosso separatista entre vida no urbano e rural se faz urgente, os sujeitos do campo são agentes produtores, e sobre esse ponto, Bezerra Neto baseado na leitura sobre a educação proposta pelos educadores ruralistas, afirma que:

Os ruralistas acreditavam que a expulsão do homem do campo muitas vezes se dava pelas condições a que estavam submetidos os estudantes, pois muitos abandonavam a escola ainda muito cedo para ingressar no mercado de trabalho. Alguns sequer chegavam a entrar na escola e a grande maioria cursava somente um pequeno período de tempo, ou seja, enquanto ainda não alcançara a idade considerada ideal para transferir-se para a cidade e começar a produzir para o mercado (BEZERRA NETO, 2016, p. 47).

Ainda sobre o processo de migração da população e dos estudantes da área rural para o centro urbano, é preciso ressaltar que:

A migração do homem do campo para a cidade, embora facilitada pelo acesso à alfabetização deu-se independentemente dela, pois se na década de 1930 mais de 70% da população brasileira habitava no campo, hoje mais de 80%, da população habita no setor urbano,



principalmente na periferia dos grandes centros industriais, sem que os problemas relativos ao analfabetismo tenham sido, até o momento, completamente resolvidos (BEZERRA NETO, 2016, p. 49).

A luta pela escolarização qualificada no campo, também incluía a luta pela qualidade da vida, a escolarização, de modo geral, imitava-se ao acesso no ensino nas etapas do EF, ou algumas comunidades tinham formação em cursos de extensão rural para o Ensino Médio. O trabalho produtivo está no meio rural e ele mesmo justifica os aspectos que devem ser considerados pelo sistema ao organizar e escolarização no campo. Sobretudo, a materialidade justifica a alternância dos estudantes entre o tempo de aprender conteúdos científicos e o tempo para o trabalho na produção. Na verdade, a educação do Campo clama pelo tripé omnilateral: a “ligação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 2014, p.137).

Vale destacar entre acertos e desacertos no referido projeto, o pagamento de valor acrescido no subsídio dos professores por atuarem em locais de difícil acesso. O denominado “auxílio localidade”, de acordo com a Secretaria, é o benefício previsto no Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município (PCCS), através da Lei nº 1.126/07, e é recebido pelos professores que estão ou não em sala de aula prioritariamente. São políticas de governo, embora temporárias, que buscam sanar dificuldades, mas são incontáveis as dúvidas sobre a eficácia desses procedimentos.

A itinerância do professor é uma característica específica deste projeto, a distribuição das escolas em seus polos segue um ordenamento peculiar, e o professor atua no local conforme o tempo de duração de suas disciplinas:

No primeiro semestre a escola A terá 5 componentes curriculares e a escola B terá 4 componentes curriculares e, no segundo semestre a escola A terá 4 componentes curriculares e escola B terá 5 componentes curriculares, atendendo assim, as 09 (nove) componentes curriculares Anos Finais do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo (SEMED, 2015).

Ao fim de cada período o professor desloca-se para a escola seguinte fazendo revezamento com outro professor do mesmo polo. É importante destacar que, no projeto o que se denomina “anual” ou “regular” significa o modelo de disciplinas ministradas ao longo do ano inteiro como usualmente ocorre no padrão urbano. Existe um calendário elaborado especialmente para o seu ordenamento. É uma ruptura com o padrão



estabelecido pela cultura escolar tradicional e impositiva. Os polos são constituídos com duas ou três escolas em que no primeiro semestre são trabalhadas 4 a 5 disciplinas do currículo e as demais no segundo semestre, assim se faz em relação ao trimestre. Abaixo temos a organização de cada polo conforme consta no site da Secretaria Municipal.

Da organização em relação às escolas municipais que atuavam com Projeto Itinerante naquele momento, temos a seguir os polos formados com suas escolas localizadas na área rural no rio Negro conforme dados de 2018.

- a) Polo I: E.M.²⁶. Paulo Cezar Nonato, E.M. Santo André (disciplinas trabalhadas de modo anual);
- b) Polo II: E.M. Ebenézer, E.M. Paulo Freire, E. M. São Sebastião II. E.M. Canaã II (disciplinas trabalhadas de modo anual);
- c) Polo III: E.M. São João, E.M. São Francisco das Chagas (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- d) Polo IV: E.M. Luiz Jorge, E.M. Divino Espírito Santo (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- e) Polo V: E.M. Manoel da Silva Bahia, E.M. Mário Palmério (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- a) Polo VI: E.M. São Sebastião I, E.M.E.I. Puranga Pisasú (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- a) Polo VII: E.M. Santo Antônio, E.M. Bom Jesus;
- b) Polo VIII; E.M. Francisco Diogo, E.M. Estrela do Amanhã, E.M. Raimunda Brasil (disciplinas trabalhadas de modo trimestral);

Das escolas municipais com Projeto Itinerante situadas no rio Amazonas:

- a) Polo I: E.M. Nossa Senhora das Graça, E.M. São Francisco (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- b) Polo II: E.M. Nossa Senhora de Nazaré, E.M. São Pedro (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- c) Polo III: E.M. Manoel Chagas, E.M. Monte Sinai (disciplinas trabalhadas no modo semestral);
- d) Polo IV: E.M. Canaã I (disciplinas trabalhadas de modo anual)

²⁶ Escola Municipal.



Das escolas municipais que atuam com Projeto Itinerante localizadas na área rodoviária em que atuavam com disciplinas trabalhadas de modo anual, temos:

- a) Polo I: E.M. Santo Antônio, E.M. Manoela Adriano;
- b) Polo II: E.M. Arthur Virgílio, E.M. Zilda Iracema;
- c) Polo III: E.M. Neuza dos Santos, E.M. Maria Izabel Cordeiro.

O panorama demonstra a necessidade de se pensar políticas educacionais para realidades rurais heterogêneas com aspectos que rompem modelos conhecidos cristalizados, as medidas não podem ser paliativas, sobretudo, devem ser efetivas via políticas de Estado e não políticas de governos que são transitórias. Sobre a distribuição de carga horária para cada disciplina no modo trimestral, existe, de fato, um acúmulo de conteúdo para ser trabalhado pelos professores em pouco tempo, mas, segundo os registros esse conteúdo vem sendo ministrado. No quadro a seguir é possível notar o quantitativo de aulas semanais e mensais e sua diferenciação.

Quadro 03: Carga horária Projeto de Educação Itinerante trimestral

Disciplina	Carga Horária	Aulas mensais	Aulas semanais
Matemática	200h	60	15
Língua Portuguesa	200h	60	15
História	120h	36	09
Geografia	120h	36	09
Ciências	120h	36	09
Língua Inglesa	80h	24	06
Educação Física	80h	24	06
Ensino Religioso	40h	12	03
Arte	40h	12	03

Fonte: SEMED, 2018.

A Educação do Campo expõe contradições e o projeto em discussão diz claramente de mudanças necessárias, mas que sempre derrapam em limites, de uma forma ou outra.

Nesse sentido, as leis que orientam e oficializam as políticas educacionais precisam olhar para tais realidades. Entende-se que apenas com a consulta popular é possível transformar. Localmente, as legislações que foram forjadas nos encontros e foram oficializadas pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME) subsidiam



as especificidades da Educação do Campo no sistema. Em relação ao Itinerante temos a Resolução 40/CME/2013, que trata da proposta de sua reestruturação. Há também a Resolução 38/CME/2015 que trata do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino que traz a Educação do Campo; a Resolução 005/CME/2016 estabelece normas, diretrizes e princípios aplicados à Educação Básica local; a Resolução 007/CME/2017 define as Diretrizes Curriculares e a Lei Municipal nº 2.000/2015 trata de oficializar o Plano Municipal de Educação de Manaus-PME, além da Portaria nº 271/SEMED/GS que oficializa o Comitê de Educação do Campo e a Resolução nº 14/CME/2017 que promulga a Diretriz Pedagógica das Escolas do Campo de Manaus.

Assim, as normativas nacionais, por certo, servem de bússola para o desdobramento de normativas locais, em que há espaço para inserção das questões locais. Sabe-se que os princípios, valores e demais fundamentos são consensuados através das leis e se espraiam na sociedade, vêm da materialidade para materialidade. Nesse cenário a escola possui papel importante.

Marx e Engels (2009, p. 30-31), ao discutirem a “essência da concepção materialista da história” afirmam que estas “não descem do céu à terra”, e que, “os homens são os produtores de suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas suas relações”. Por isso, cabe aos homens e mulheres modificar tais condições.

É óbvio que o caráter político-ideológico da classe dominante influencia na elaboração das leis; elas são a expressão da antinomia entre a pressão popular, a concreticidade e os grupos dominantes. Nesse sentido, o próprio reconhecimento da Educação do Campo demonstra a força do poder popular e a factibilidade em seus programas específicos.

Dentre os programas voltados para o campo temos o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) estabelecido por meio da Portaria nº 86 de 2013 no MEC. Segundo o programa:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, têm um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de



possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos 8 com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Trata-se da política nacional para Educação do Campo e surge nas forças das lutas pelos direitos dos povos do campo, em especial do MST, contribui na resposta às necessidades da formação no meio rural, traz como eixos: a) Gestão e Práticas Pedagógicas; b) Formação Inicial e Continuada de Professores; c) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; d) Infraestrutura Física e Tecnologia. Cada eixo se expande em subações diversas, e, tais ações chegam às Secretarias via processo de adesão dos estados e municípios para serem implementadas nas escolas. Localmente a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é o setor da Secretaria responsável pela formação e busca desenvolver outros projetos articulados. Entre os processos formativos, temos ainda o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) que é acessado por meio da Plataforma Freire e que possibilita a formação inicial e segunda formação em licenciaturas para professores atuantes nos sistemas educacionais.

Nessa linha, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trata-se de programa instituído nacionalmente no ano de 2012 como política pública para atender as estratégias da Meta 5, tanto do PNE como dos PEEs e PMEs. Estabelece junto aos sistemas educacionais, a obrigatoriedade de alfabetizar os estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental. A metodologia inclui formação de 180 horas para professores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas com a Educação Infantil e Anos Iniciais, no 3º ano/série nas escolas públicas, na fase da alfabetização. A Educação do Campo é contemplada nesse programa com material pedagógico específico e formação também específica. As questões acerca da alfabetização se tornam centrais nos fóruns em especial em 2017 devido às avaliações locais realizadas no ano de 2016, que indicaram grande lacuna relativa à aprendizagem de estudantes do 3º ano/série do EF.

Seguindo as perspectivas do PNAIC, é criado na Secretaria, em 2012, o Programa Bloco Pedagógico, voltado para a alfabetização dos estudantes entre 1º ao 3º ano/série dos Anos Iniciais do EF. É instituído nas escolas públicas municipais pela Resolução dnº 32 do Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME) de 2013. Tem base legal no Parecer de nº 29 de 2013 pelo CME/Manaus (SEMED, 2014). Sua intenção



é a de construir o conhecimento de modo interdisciplinar, além de fazer com que todos os estudantes sejam alfabetizados na idade certa conforme os parâmetros definidos pelo MEC.

A organização prática do Programa Bloco Pedagógico nas escolas observa detalhes de enturmação a partir da matrícula, esses detalhes segundo o próprio programa possibilitariam uma melhor atenção ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes na etapa definida por conta da alfabetização. Conforme previsto no Documento Norteador do Bloco Pedagógico, em seus detalhamentos em referência ao ordenamento da matrícula em cada ano/série, temos: a) 1º ano deve atender estudantes de 6 a 7 anos a completar até 31 de março; b) 2º ano deve atender estudantes de 7 a 8 anos a completar até 31 de março; c) 3º ano deve atender estudantes de 8 a 9 anos de idade a completar até 31 de março.

O cumprimento de tais detalhamentos aumenta em certa medida a problematização para as escolas da área rural. As realidades rurais são complexas, e como não são pensadas na estruturação dos processos pedagógicos – devido a várias questões históricas –, dificultam a qualidade do ensino.

Os padrões considerados regulares para atuação em escolas urbanas desvalorizam as especificidades rurais. Destaque para escolas ribeirinhas em que se tem a maioria multisseriada. Nesse sentido, a diretriz conta com orientações específicas para esse atendimento. Para a organização da enturmação, no Programa Bloco Pedagógico, nas turmas multissérie, cuja predominância está no meio rural – este programa de alfabetização orienta que devem estar juntos estudantes de 1º ao 3º ano/série em mesma turma e estudantes de 4º e 5º ano/série juntos em outra turma.

A lógica é fazer com que idades e anos/séries próximos para que os professores tenham mais atenção quanto às dificuldades de alfabetização. Quanto à estrutura curricular disciplinar, é utilizada a mesma matriz como nas demais escolas. O cumprimento de carga horária prossegue igualmente, a carga horária por semana e ano são descritas conforme cada ano/série para cada componente curricular.

As orientações são condicentes ao referido documento da Secretaria que direciona aos trabalhadores da educação temas e conteúdo a serem ministrados conforme segue abaixo:

1. Os Temas Sociais Contemporâneos (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo,



Orientação para o Trânsito, Educação Fiscal e Valorizando o Idoso) devem ser abordados de forma transversal. 2. Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena devem ser ministrados no âmbito do currículo escolar, em especial nos componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, de acordo com os dispositivos da Lei nº 11.645/08. 3. O Ensino Religioso de matrícula facultativa ao aluno de acordo com a Lei nº 9.475/97, mas faz parte dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental de acordo com a Resolução nº 07/2010 CNE/CEB. 4. O conteúdo de Música deve ser abordado no componente curricular Artes, de acordo com os dispositivos da Lei nº 11.769/08 (SEMED, 2014).

Entendemos que é importante conhecer e compreender todos esses determinantes que vão se configurando como elementos constituintes dos processos educativos na nossa Amazônia. Lembrar que embora esteja situada na área rural, a escola do campo não está apartada das legislações e dos direitos já estabelecidos e referendados para a Educação. Reconhecer, trazer à luz as reais condições para conhecer as forças opressoras é parte da construção de outra hegemonia, outra ideologia, desnaturalizando a ideologia inevitável do capital como justificativa de que “é assim porque assim tem que ser”. Para Marx e Engels (2009), a ideologia tem função de garantir e reproduzir as relações que estão sob domínio de uma classe sobre a outra. Portanto, é parte da construção do conhecimento desvelar as ideologias, como afirma Saviani:

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2015, p. 36).

As relações sociais são apropriadas pelo sistema, utilizadas emblematicamente para promover a política. E nessa direção que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) por meio da Resolução nº07 de 2010 vai fixar as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos, ampliando o início do processo alfabetizador. Anteriormente, iniciava-se aos 7 anos e passou a se iniciar aos 6 anos de idade. Essa resolução fez com que a Secretaria criasse o Bloco Pedagógico, pensado em



toda sua estrutura organizativa, como a matrícula a ser feita seguindo o padrão estabelecido e em acordo com a idade dos estudantes, obedecendo os parâmetros estipulados em documentos oficiais. A seguir, a organização das etapas a partir dos parâmetros de idade dos estudantes.

Quadro 04: organização das etapas de ensino Semed Manaus

ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
BLOCO PEDAGÓGICO			ANOS INICIAIS					
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS	9 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS

Fonte: Registro documental da SEMED Manaus 2014.

O parâmetro padronizado para matrícula tem como base a idade cronológica dos estudantes para enturmação e, de fato, é um aspecto complexo diante dos condicionantes reais das comunidades. A verdade não é exatamente como se idealiza, existe um índice elevado de estudantes que entram no sistema com defasagem na relação idade/série padrão. Existem também os que, mesmo matriculados na idade considerada certa, não conseguem acompanhar os estudos no padrão considerado adequado.

A partir dessa problemática, no MEC existe o indicador de fluxo, calculado dividindo-se o total de estudantes aprovados pelo total de estudantes que são matriculados em cada ano/série escolar. Para acompanhar essa trajetória, existe o programa correção de fluxo dos estudantes. Essa dimensão, que é política, foi pautada nos fóruns.

O Programa de Correção de Fluxo trata do processo de acompanhamento dos estudantes que não conseguem avançar no ano/série de acordo com os parâmetros idade/série oficial. Instituído pela Resolução 31 do CME/2016, cujo Artigo 2º diz:

O Programa de Correção de Fluxo é destinado exclusivamente a estudantes regularmente matriculados nas unidades de ensino municipal e que se encontram, no mínimo, com dois anos de distorção idade/ano nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Secretaria, o Programa tem parceria com o Instituto Airton Senna, uma Organização Não Governamental (ONG) pertencente à família Senna, do famoso piloto de Fórmula 1, Airton Senna. Fundado em 1994, o Instituto apresenta-se com objetivo de



possibilitar oportunidade de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, articulando-se com as secretarias de estados e municípios por meio do programa de correção de fluxo. É, na verdade, mais uma terceirização das funções do Estado e uso de recursos destinados à educação pública por empresas privadas.

O programa visa corrigir as defasagens de aprendizagem e de avanço dos estudantes em relação a idade/série, pois o fluxo dos estudantes é um elemento de grande impacto para a somatória do rendimento escolar, além de ser uma medida que respalda a elaboração de ações interventoras nas escolas. Conforme pode ser visto a seguir, segue uma metodologia específica:

Art. 3º. O Programa atende em duas fases distintas: § 1º Primeira Fase atenderá alunos não alfabetizados do 1º ano (sem escolaridade), 3º, 4º e 5º ano; § 2º Segunda Fase atenderá alunos alfabetizados do 3º, 4º e 5º ano possibilitando a aceleração dos estudos; § 3º A Segunda Fase atenderá alunos alfabetizados do 2º ano oriundos do 1º ano da Primeira Fase. <https://semed.manaus.am.gov.br/wp/uploads/2017/05/Corre%C3%A7%C3%A3o-de-Fluxo.pdf>

Constando como um dos requisitos para as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o fluxo do ensino-aprendizagem que envolve o ingresso, a permanência e a finalização no ensino, e que ainda é um grande desafio, em especial diante das discontinuidades de políticas educacionais. Vários condicionantes se incorporam nessa questão conforme se vê:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. <http://portal.inep.gov.br/ideb>



Existem indicadores educacionais que determinam e avaliam os níveis de qualidade do ensino nos sistemas, nas escolas em escalas. São atribuídos valores estatísticos abrangendo o contexto econômico e social. Um ponto é que estes indicadores são apartados da realidade social dos estudantes, todavia, não se pode afirmar que existe educação e qualidade ao mesmo tempo em que os níveis de pobreza e violência da população nas comunidades estão sempre crescentes. Os indicadores gerais de qualidade da educação, de acordo com indicado pelo MEC, são: o nível de evasão escolar; a média de notas da escola; os índices de aprovação; o número de horas do docente e sua dedicação; o grau satisfatório do aluno, bem como dos docentes e funcionários; o acesso e a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

O Programa Federal Escola da Terra é parte da política criada no bojo de reivindicações sociais, sendo uma qualificação em extensão aos professores que atuam em turmas multisseriadas nas áreas rurais. Ele se estabelece na parceria entre MEC, Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais. A metodologia da formação feita pelas universidades seguiu a abordagem da Pedagogia da Alternância. Os temas centrais dos estudos traziam a visão crítica como atenção na realidade:

Alguns pontos discutidos durante a formação em sala de aula pelos professores foram:

- a) O contexto político das comunidades no caso do Puraquequara o envolvimento dos professores na organização da comunidade e seus problemas sociais.
- b) A questão das dificuldades no acesso às escolas (aspectos geográficos, ambientais etc.)
- c) A questão da agricultura familiar (a qual foi o foco do conteúdo do primeiro encontro) não ser a realidade da maioria das comunidades onde as escolas estão inseridas.
- d) As condições de trabalho do professor do campo também foram discutidas.
- e) Os conflitos que os professores muitas vezes enfrentam nas comunidades em que as escolas estão inseridas.
- f) Questionamentos sobre os conteúdos da formação Escola da Terra serem diferentes da Escola Ativa (formação realizada anos atrás conforme determinação do MEC).
- g) A questão do polo naval nas comunidades rodoviárias que impactam na vida das famílias e dos alunos das escolas do Campo.
- h) Os objetivos da formação não estarem claros para os professores.
- i) O encaminhamento de tarefas para os professores realizarem no tempo escola/comunidade tal como caderno de campo ou monografia da comunidade para ser apresentado no próximo encontro.
- j) A regulamentação do transporte dos professores para as escolas.
- k) Falta de diálogo entre Secretaria e Universidade para se decidir aspectos de formação continuada segundo a realidade local.



- l) A importância de conciliar as datas das formações; Tapiri, PNAIC e Escola da Terra.
- m) Muitos pontuaram que a formação na UFAM será mais proveitosa que nos polos.

Segundo Pereira (2015), o Curso de Extensão, em 2015, formou professores de 26 escolas do rio Negro, 23 do rio Amazonas e 14 das escolas de área rodoviária. O total atendido foi de 67 professores que iniciaram e 51 estiveram presentes até o último dia da formação. O suporte contou também com 4 tutores e 1 interlocutora atuando em acompanhamento, a organização previa que apenas um trabalhador da educação de cada escola podia ser destacado para fazer parte da formação. Esse fato a princípio parecia negativo, mas, forjou mais tarde, em 2016, a organização pela UFAM, do curso de pós-graduação, especialização em Educação do Campo. O curso de especialização atendeu trabalhadores que haviam participado do curso de extensão e dos movimentos sociais.

É preciso destacar que não foi uma experiência passiva entre os sujeitos, mas nas contradições foram emergindo outros compromissos políticos envolvendo tanto quem formava como quem era formado. A antiga frase de cunho marxista ficou evidente “quem formará o educador?”

Já o Programa de Educação Integral, também presente nas escolas, é parte da política de ampliação qualificada de permanência dos estudantes nas escolas. Existe toda uma ampla discussão epistêmica, conceitual sobre essa questão, mas aqui não é nosso objetivo abordá-la.

Na área urbana esse Programa atende algumas escolas com investimento robusto. Quanto ao Programa na escola rural, o nome foi mudado para “Jornada de carga horária ampliada” ou “Tempo estendido”. Sabe-se que existe um conceito de tempo integral e de educação integral que podem ou não caminhar juntos quando postos em prática nas escolas. Segundo a Proposta de Educação Integral da Secretaria:

A agenda da ganhou força com duas iniciativas de Educação Integral políticas públicas no cenário nacional. O (PME), instituído pela Programa Mais Educação Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, o qual prevê que 50% das unidades escolares públicas devem oferecer Educação em Tempo Integral, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica brasileira até 2024. Nesse sentido, o Programa Mais Educação (SEMED, 2016, p. 26).



O objetivo do programa, segundo documentos da Secretaria, é “instituir a Educação Integral e Educação em Tempo Integral nas escolas públicas com inequívoca qualidade, assegurando formação plena a todos os estudantes, fundamentada em práticas democráticas, inclusivas, sustentáveis, social e culturalmente justas” (SEMED, 2016, p. 19). Nesse contexto complexo, três etapas de atendimento na área rural são dilemas que ainda clamam por políticas públicas de Estado que sejam contextualizadas e capazes de oferecer respostas adequadas para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial e para a Educação Infantil. Em destaque nas escolas das áreas ribeirinhas, são diversos obstáculos que vão emergir nas discussões dos fóruns nessa direção.

Entendendo que tais modalidades constam como direito aos cidadãos, devem ser, portanto, efetivadas pelos sistemas que devem aplicar esforços para tanto. Isto é: o direito deve sair da teoria e ir para a prática.

A Educação de Jovens e Adultos destaca-se como modalidade de ensino voltada para aquelas pessoas que não tiveram acesso às salas de aula da educação regular ou que não puderam concluir seus estudos na idade considerada adequada na legislação educacional vigente, pelos mais diversos motivos, devendo ser assegurada de forma gratuita pelos sistemas de ensino, os quais deverão criar oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características de seus educandos, conforme expresso na LDBEN nº 9.394/96 (SEMED, 2016, p. 12).

A perspectiva dos fóruns era desvelar os obstáculos que impediam o direito de ensinar e aprender. Quanto aos limites criados e introjetados subjetiva e objetivamente e controlado pela ideologia dominante, haveria de ser transformada; a condição apassivada como única forma de existir haveria de ser revista. Freire vai afirmar, na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 25).

Saviani e Duarte (2013, p. 11) corroboram essa ideia ao afirmarem a emancipação humana como função precípua do processo educacional, considerando que se emancipar é reconhecer-se como humano, e, mais, é agir como humano. É preciso



entender o que é exatamente esse “ser humano”, em especial, na histórica sociedade de classes. O “homem necessita produzir continuamente sua própria existência” dizem os autores; o próprio ato de sobrevivência básica, do alimentar-se, proteger-se e demais funções contém em si o trabalho que “diferencia o ser humano dos outros animais”. Humanizado a partir das relações geradas na existência, o ato educativo, contido no esforço de aprender a fazer, aprender a respirar, aprender conviver e respirar é também um esforço, um trabalho humano existencial.

Diferenciando-se da lógica irracional, o ser humano em sociedade refina seus sentidos, impulsos, cognição para sobreviver, transpõe o modo sincrético de visão do mundo para um modo crítico e analítico da realidade. Com Freire (1987), esse humanizar-se insere o sujeito em lutas constantes em si, consigo, e com outros, no coletivo existencial que dirige a luta para subverter a opressão a que estão todos submetidos de variadas formas. Diz Freire:

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir (FREIRE, 1987, p. 31).

Para Tavares de Jesus (1989), a educação é processo hegemônico enquanto inculcador de conceitos que levam aos domínios e a percepções *do* e *sobre o* real concreto. O ato pedagógico é direcionador, seus conteúdos e formas dizem o que pretendem, por isso é um ato político de posição ideológica e filosófica, é a obviedade de sua constituição. A pedagogia é formada por diversas ciências que a fazem complexa e, no risco, muitas vezes de sua generalização. A educação não é neutra, ela pressupõe uma hegemonia, que na leitura gramsciana significa:

Hegemonia, portanto, desde suas origens até nossos dias implica poder-direção ou dominação-consenso. Assim é que aparecem, permanecem



e se estratificam estes dois elementos encontrados desde o início diversificados em vários outros sinônimos. Dominar é igualmente governar, ser chefe mandar. Por outro lado, dirigir equivale a guiar, conduzir, ser líder. É, porém, na união destes dois elementos que se deverá buscar um conceito pleno para hegemonia (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 32).

A tarefa evidente posta para os trabalhadores da educação, comunitários e estudantes, durante os Fóruns era construir caminhos para outras políticas educacionais no interior da política existente que negava seus direitos. As situações vividas no trabalho escolar impulsionavam a reação coletiva, unia professores, estudantes, técnicos, comunitários. Ia-se desvelando, aos poucos, as entrelinhas no currículo oculto que de certo modo idealizavam e romantizavam o ensino e a aprendizagem como algo mágico e harmonioso conforme desenhado na ideologia propagada pela hegemonia vigente.

Para Tavares de Jesus (1989, p. 19), “em relação à hegemonia, a educação é reconhecida como um processo para concretização de uma concepção de mundo, cuja importância é incontestável tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia”.

Para Duarte, romper a hegemonia significa que

A escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora (DUARTE, 2012, p. 155)

Todavia, “as relações de exploração não aparecem como produtos da atividade humana, mas como algo que independe dos homens” (MARX; ENGELS, 2009, p. 10); por isso a classe trabalhadora precisa ultrapassar as margens hegemônicas no horizonte de disputas.

Nessa direção, consideramos na totalidade determinantes pertinentes as estruturas que sustentam e consolidam objetivamente as condições materiais reais. Da totalidade para as partes e das partes para a totalidade é esse sempre o mover dialético incorporado nas reflexões coletivizadas nos fóruns visto que se partia destas estruturas para entender os determinantes e suas premissas inseridas no trabalho pedagógico singular e geral.



No próximo momento discutiremos como tais condições estruturais tensionam a realidade pedagógica na forma das políticas públicas instituídas reverberando subjetiva e objetivamente na existência dos sujeitos envolvidos.



4. TENSIONAMENTOS COLETIVOS: A CENTRALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR EM PERMANENTES CONTRADIÇÕES

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Friedrich Engels

Toda materialidade histórica existencial é fundada no fazer/ação/trabalho centrado no homem/mulher nas relações únicas consigo, com outros e com a natureza. Esse fazer/trabalho/ação pode tanto libertar quanto aprisionar, de acordo com as condições postas e enfrentadas no conjunto das situações materiais em que se encontram ou se enredam. Para Saviani (2013, p. 12), o trabalho escolar, o ato de escolarizar ou de formar os sujeitos é “um fenômeno próprio dos seres humanos” e “trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto de produção humana ‘mais ainda’ situa-se nessa categoria do trabalho não material”.

A objetivação singular e conjunta dos seres humanos é o trabalho. Para Marx (2009) é nessa objetivação que se desenvolve a vida social, toda sociedade, e “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (MARX, 2017, p. 255). Embora existam significações diferentes entre trabalho e força de trabalho no estudo aprofundado que fez em *O Capital: crítica da economia política* (1985) e ele ainda afirma:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza (...) a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 255).



O trabalho é, assim, categoria fundante para compreender as relações que se entrecruzam na formação da vida humana desde o ato germinal de procriar, enquanto trabalho gerador da continuidade da espécie, aos seus espraiamentos conseguintes. O engendramento laborioso está presente no ato biológico/fisiológico na cognição precisa para coexistir. O ser humano move-se, adapta-se em dispositivos para aquisição de energia, saúde, disposição, segurança, proteção do calor, da chuva, do frio, forma-se assim no ato do aprendizado dos sentidos das coisas, ou seja, no cotidiano a partir do senso comum como do arcabouço científico.

O trabalhador, o dono dos meios de produção, os instrumentos, as habilidades exercidas pela força de trabalho, os bens materiais, os valores que passam a ser empregados nas mercadorias por eles produzidas, são, pois, o corpo do capital, sua totalidade e seus múltiplos determinantes. Dado esse processo é necessário entender o papel da escola e qual sua função nessa totalidade. Ela é uma necessidade mediadora para formar a força produtiva? Ela é mediadora da emancipação humana? Na visão mecanicista tudo está separado, tudo é individualizado forjando uma competição perene, todavia, na visão dialética tudo está ao mesmo tempo unido e separado, e apesar de existir a individualidade, coexiste e está inerente o coletivo enlaçado no viver em sociedade.

São interrelações das conjunturas objetivas e subjetivas que estão na realidade ação e pensamento humano. Para Nosella, segundo a perspectiva formativa em Gramsci:

Pode-se dizer, portanto, que a ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci (NOSELLA, 2016, p. 76).

De fato, durante os Fóruns era evidente que as indagações incidiam em saber o que a escola, ou outros espaços de ensino, ensinam; quais as finalidades, e qual a relação entre a escolarização em si e o futuro dos escolarizados, conforme posto na dimensão em que se tratou da relação escola e comunidade/territorialidade.

Tal problematização tinha seu cerne na relação entre a escolarização e a dimensão política, uma vez que a formação deverá contemplar habilidades para o mundo do trabalho conforme as legislações. Isso significa preocupação do Estado e dos partidos políticos que o formam, com a pedagogia voltada para a manutenção de uma classe



laboriosa, pronta para suprir as necessidades de ampliação produtiva. Sobre a articulação partidária política na educação, Nosella afirma que, quando Gramsci pensa a escola do partido político, ele entende como esse é um espaço pedagógico que cumpre uma função social. Desse modo, a escola progressista:

[deve] se deslocar da prática produtivo-organizativa de base: nesta base deve ler, alimentar-se, inspirar-se, aquecer-se, informar-se; nesta base deve ler, em filigrana, o currículo que ela organizará, para, assim como o garimpeiro faz com sua bateia, separar o ouro da educação progressista das impuridades historicamente ultrapassadas ou arbitrariamente impostas pela direção burguesa (NOSELLA, 2016, p. 76).

No ato de reordenar a direção do trabalho de ensinar com vistas aos meios de sobrevivência inerentes ao ato de aprimoração de habilidades precisas para produção no mundo das necessidades, Lombardi e Bezerra Neto alertam que:

Sendo um modo de produção a base e fundamento material da vida e da história do homem, é através do trabalho que o homem produz e reproduz as condições fundamentais de sua existência. Ao buscarem a distinção do homem dos demais animais expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o modo de produção de seus meios de vida (LOMBARDI; BEZERRA NETO, 2020, p. 37).

De fato, as discussões realizadas nos Fóruns, aos poucos, levavam a compreender que seria a reflexão sobre o trabalho o mote central para desvelar os limites conjunturais e a base das proposituras que haveriam de compor as novas políticas públicas de fora do sistema, para dentro do sistema e nele próprio. Ia-se entendendo, como bônus dos diálogos, o quanto o trabalho que, embora essencial ao existir humano, como inoculado perversamente pelo capitalista, era a origem de condições subalternas e exploradoras.

Como afirma Lafargue (1999, p. 27), “a paixão cega, perversa e homicida do trabalho transforma a máquina libertadora em instrumento de sujeição dos homens livres: a sua produtividade empobrece-os”. Um aspecto a se refletir era a jornada de trabalho, que seria o primeiro elemento arbitrário engendrado no sistema, o qual obrigava e obriga os trabalhadores da educação a cumprirem 40 horas semanais, 160 horas mensais e 1.920



horas anuais, tendo como piso salarial nacional valores nem sempre pagos com reajustes.

Segundo o MEC:

O piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira foi reajustado em 12,84% para 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. O acréscimo está previsto na chamada Lei do Piso (Lei 11.738), de 2008. O texto estabeleceu que o piso salarial dos professores do magistério é atualizado, anualmente, no mês de janeiro. A regra está em vigor desde 2009, ano em que o valor de R\$ 950,00 foi o ponto de partida para o reajuste anual. **Cálculo** - O Ministério da Educação (MEC) utiliza o crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores. Dessa forma, é utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve ocorrer.

O valor mínimo por aluno é estipulado com base em estimativas anuais das receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para 2019, o valor chegou a R\$ 3.440,29, contra R\$ 3.048,73 em 2018. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso nacional de salários para os profissionais da educação, também fixou prazo para que governadores e prefeitos criem ou atualizem os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial-do-professor>

A estruturação do desenvolvimento das cidades traz configurações para a vida e para o trabalho escolar. As abordagens e práticas de ensino são conduzidas nos moldes da produção econômica e o meio rural não está apartado disso tudo. É necessário refletir sobre as sórdidas formas de organização do trabalho no mundo contemporâneo. Para Marx (2017, p. 305), “a força de trabalho é comprada e vendida pelo seu valor, o qual, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção”. Lombardi e Bezerra Neto afirmam:

Marx e Engels não trataram o trabalho simplesmente como uma categoria abstrata (como uma ideia que não possui base material), mas o entendiam a partir das condições em que se realizava num determinado modo de produção (e mais especificamente no modo capitalista de produção). É com essa visão que trataram da união entre educação e trabalho na perspectiva de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora. Esse argumento, assim, corrobora com o entendimento da educação como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora. Para tanto não separavam o ensino do trabalho (base da divisão entre trabalho manual e intelectual), mas defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva de a escola recriar, imitativamente, o mundo da produção (LOMBARDI; BEZERRA NETO, 2020, p. 31).



As bases das políticas educacionais trabalhistas apoiam-se na organização do trabalho industrial. Nesse sentido, o desafio era mudar a concepção para mudar as políticas educacionais postas no ruralismo pedagógico que se revestiam e ainda revestem os direcionamentos dados à educação no meio rural, apesar de tantas lutas dos movimentos sociais. Bezerra Neto (2017, p. 25) explica que o ruralismo pedagógico “é a primeira concepção educacional inserida no meio rural cujo ideário visa permanência dos trabalhadores no campo para manter a produtividade das grandes empresas mercantilistas”. Sabe-se também que “nesse contexto, se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia”, ou seja, a pedagogia faz a mediação educativa apassivadora e controladora para que o Estado e os empresários da sociedade civil tenham nos trabalhadores sua força garantida.

Os intelectuais oriundos da própria classe trabalhadora, quando cooptados pelo poder do capital, atuando sem setores dirigentes do Estado, alinham-se ao sistema que os explora, priva de seus direitos tanto quanto os consome, e tais sujeitos ainda incorporam o tom da superioridade de classe dominante. Como diz Lafargue (1999, p. 19), “os próprios trabalhadores, ao cooperarem na manutenção dos capitais produtivos, contribuem para o acontecimento que, mais cedo ou mais tarde os deve privar de uma parte do seu salário”.

Nesse ciclo do poder capital, é preciso observar que o trabalhador emprega sua força de trabalho na produção antes de receber seu pagamento, e, “trabalho” é diferente da força de trabalho. O contrato feito entre trabalhador e empregador é sobre a capacidade de produção que é incorporada pelo trabalhador no processo de produção sendo preciso entender também os meios de subsistência da força de trabalho do trabalhador, que não têm sido considerados adequadamente no âmbito do sistema.

Marx discorre sobre o processo de produção e de circulação do capital, seus conceitos e procedimentos incluindo os fundos do trabalho como meios de subsistência do trabalhador e salário no livro II d’*O Capital: a crítica da economia política*:

O valor-capital desembolsado em salários deve pertencer ao capital circulante. Mas o que se incorpora ao processo de produção é a força de trabalho, o próprio trabalhador, e não os meios de subsistência com que o trabalhador se mantém. Vimos, no entanto Livro Primeiro, cap. XXI, que, do ponto de vista social, a reprodução do próprio trabalhador por



meio de seu consumo individual pertence também ao processo de reprodução do capital social (...)

A compra e a recompra da força de trabalho pertencem ao processo de circulação. Mas é só dentro do processo de produção que o valor gasto em força de trabalho se transforma não para o trabalhador, mas sim para o capitalista de grandeza determinada, constante, em grandeza variável, e só por meio disso o valor adiantado transforma-se em valor-capital, em capital, em valor que se valoriza (MARX, 1985, p. 155 e p. 159).

Tal explanação apoiada nas fragilidades conceituais de clássicos economistas ingleses como Adam Smith, Marx nos permite compreender o quão profundo é esse estudo sobre as estruturas que formam o capitalismo e quão vil ele é para o trabalhador proletariado. Todavia, o ato explorador também desacomoda os sujeitos críticos e nesse momento surgem as resistências. A historicização do Brasil apresenta, desde a Primeira República, núcleos combativos formados por populações rurais como o Cangaço nordestino, o movimento de Canudos, a Cabanagem na região Norte entre outras. Em contraponto, estão as lideranças do sistema capital – os poderes do Estado sempre reagiram violentamente para apassar/exterminar grupos resistentes que surgiam e surgem.

São comuns assassinatos de líderes populares como nas Ligas Camponesas nordestinas, na Comissão Pastoral da Terra (CPT), nos sindicatos rurais, nos acampados como Eldorado do Carajás, Corumbiara entre outros. Nos anos 80/90, as marchas lideradas pelo MST retomam antigas lutas, Caldart (2012, p. 162) afirma que “a marcha pelo Brasil mostrou aos seus participantes a necessidade urgente de retomada do trabalho de base, abandonado pela maioria das organizações populares”.

Arroyo (2003) defende que as organizações representam a população espoliada reagindo para ocupar seu lugar na história. Em Molina (2012), destacam-se os coletivos fortes nos embates pela Educação do Campo, tais como o Movimento de Educação Popular (MEP), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG) entre outros. No contraponto político incorporou-se o extinto Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE) fazendo a interlocução com espaços governamentais. Algumas dessas frentes de embates já estão extintas resultado da política atual do governo eleito em 2018. Contudo movimentos como “Todos por Uma Educação do Campo”, os “Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), e, o “Movimento das Escolas Famílias Agrícolas” (EFA), “Casas



Família Rurais” (CFR), “Escolas Comunitárias Rurais” (ECOR) e “Escolas de Assentamento” (EA) dentre outros tentam resistir.

A Constituição Federal de 1988 foi concebida no bojo da redemocratização ao término da gestão ditatorial do regime civil-militar, que, como já dissemos, vigorou desde o Golpe de 1964, e impôs um tempo de dureza e repressão social. Todavia, fez também emergir coletivos populares que passaram a lutar em resistência histórica pela democracia brasileira. É importante a luta dos camponeses, dos agricultores; a luta do MST é, com certeza, o maior destaque na frente de lutas pela escolarização no campo.

Para Molina e Azevedo:

Esse movimento se materializa nas histórias, nos gestos e nas místicas da *I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”*, realizada em 1998; nos diferentes encontros estaduais, regionais e nacionais de Educação do Campo realizados nos últimos seis anos; na participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadores rurais na construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (MOLINA; AZEVEDO, 2004, p. 75).

Como um exemplo a seguir, o MST se organiza para pedagogicamente desvelar a concretude sórdida dos latifúndios (CALDART, 2012). O movimento dos fóruns embora locais e tímidos diante da envergadura dos já citados eventos, se dispunha a pensar e a agir na luta pela garantia de qualidade, de justiça para que as escolas rodoviárias e ribeirinhas tivessem os mesmos direitos das escolas urbanas. Segundo Molina e Azevedo, pensar a Educação do Campo significa:

Pensar o campo em toda a sua complexidade. Para isso, estamos estabelecendo a partir das próprias experiências vivenciadas pelos movimentos sociais uma série de reflexões teóricas que nos ajudem a interpretar e reorganizar as práticas em novos patamares de ação. Entre eles, está a necessidade de uma Política Pública de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola (MOLINA; AZEVEDO, 2004, p. 7).

Desse modo, se estabelece uma identidade conceitual pedagógica que, oriunda do movimento, é um conceito forjado com/nos trabalhadores e apoiada por intelectuais das academias, sendo ela também um tema de estudos e pesquisas que se acumulam em produções científicas e passam a compor a matriz curricular formativa em muitos espaços nas universidades. Os intelectuais dos centros de pesquisa são, assim, forjados no seio de



resistência constituído no trabalho do campo, nas águas e florestas da Amazônia. Tal é o poder do movimento, da união dos humanos que se demonstra na própria história de organização social dos trabalhadores. Munarin, ao discorrer sobre a política de educação do Campo, afirma:

Importa aqui somente registrar o reconhecimento da luta dessas organizações e movimentos sociais do campo como o estágio primeiro e origem do processo de instituição de uma política pública de Educação do Campo, que ora se empreende também no interior do aparato estatal (MURARIN, 2012, p. 17).

A Educação do Campo defende o trabalho como princípio educativo para emancipação humana, contrário à ideologia mercantilista, integra escola e produção. Para Frigotto (2012, p. 267), “sendo o trabalho atividade criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral [...] significa todos os lados e dimensões”. Bezerra Neto traz reflexões mais aproximadas sobre a importância da articulação entre escola e trabalho para o MST:

Para o MST, a integração escola/trabalho é fundamental no processo educativo da criança, que deverá ser formada para trabalhar no assentamento e liderar as lutas dos trabalhadores em geral rumo à construção da sociedade socialista. Por isso, a valorização do trabalho é considerada a mais importante forma de educação, principalmente se nela estiverem embutidos elementos que levem à prática e à seleção de conteúdos relacionados aos direitos de cidadania (BEZERRA NETO, 2017, p. 90).

O autor continua: “para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento” (BEZERRA NETO, 1999, p. 41). Para Caldart (2012, p. 166), “essa experiência de participação em um movimento social como o MST produz aprendizados coletivos que, aos poucos, se conformam em cultura, naquele sentido de jeito de ser, de hábitos, de posturas, de valores, de expressões da vida social produzida em movimento e que já extrapolam os limites desse grupo social específico”.

Vale ressaltar que, na conjuntura atual, os comitês e fóruns de educação atuam diante das investidas antidemocráticas e fascistas do poder vigente e tentam cumprir o papel de aproximar sociedade civil e Estado. No caso dos Fóruns, havia dificuldade entre os sujeitos em compreender o significado da palavra “campo” na Educação do Campo. Como conceito básico, tinha-se a ideia das características geográficas locais, que pouco



remetiam para um campo enquanto campina ou pasto, que eram existentes em outras regiões. Na Amazônia manauara, os rios e florestas são a materialidade, portanto, a questão era como lidar com esse “campo”? Qual seria o *nosso campo*?

A palavra “campo” no dicionário tem vários significados, e “o campo semântico, que lhe diz respeito, é formado pelas possibilidades de significação que uma mesma palavra pode assumir, dependendo de como for empregada e o contexto em que estará inserida” (<https://www.portugues.com.br/gramatica/diferencas-entre-campo-lexical-campo-semantico.html>)

Desse modo, “campo” pode significar:

Território ou área plana; planície, prado. Extensão de terra cultivável: campo de trigo, de milho. Terreno fora das cidades: morar no campo; ir para o campo. Esportes. Área limitada à prática de esportes: campo de futebol. [Figurado] Domínio intelectual ou conjunto do que é próprio a um ofício, profissão, atividade; âmbito, domínio: campo jurídico; campo médico. Área a partir da qual algo é desenvolvido; o que se pretende discutir; assunto: trazer a campo. [Física] Região influenciada por um agente físico, por uma força: campo eletromagnético. [Física] Espaço em que um ímã, um corpo elétrico ou um corpo pesado, está sujeito à determinadas forças: campo de gravitação. Fotografia e Cinema. Quantidade de espaço cuja imagem se forma no filme. Etimologia (origem da palavra *campo*). Do latim *campum*. <https://www.dicio.com.br/campo/>

De fato, mesmo para alguns trabalhadores da educação, estudantes e pais/comunitários presentes nos Fóruns, a palavra “campo” soava como um conceito equivocado para a realidade local. Era preciso fazer entender outra variável semântica, aquela fundada na luta campesina, e que ali na Amazônia esse “campo” estava vivo nas espoliações experienciadas pelos sujeitos, por eles mesmos na labuta cotidiana naquele rural ribeirinho e rodoviário. O rural dependente da produção industrial da cidade cercada por frondosas florestas e rios, que é domada no anseio histórico de conquista do “fausto” capitalista. Depende da esperança enganosa da grande indústria de eletroeletrônicos implantada na Zona Franca, que, assim como outrora na Revolução Industrial inglesa, pereniza o embrutecimento em vez da pretensa prosperidade, que é a causa da sua miséria presente (LAFARGUE, 1999). Fraxe e Witkosky trazem contribuições para ampliar nosso entendimento sobre a produção e economia manauara.



A produção agropecuária é baseada no cultivo de mandioca, cupuaçu, cítricos e hortaliças. A pecuária é representada principalmente por bovinos e suínos. A pesca é abundante. A Zona Franca de Manaus se tornou um polo comercial e industrial. O comércio oferece produtos importados de alta tecnologia a preços acessíveis. Manaus vem se transformando no maior entreposto aduaneiro da América Latina e em porta de saída de produtos de exportação para os mercados do Caribe e Estados Unidos (...).

As formas de economia são exemplos de uso desordenado da região. Esta realidade é visualizada nos chamados ciclos econômicos que a Amazônia foi sujeitada como o ciclo das Drogas do Sertão, o ciclo da Borracha e implantação da Zona Franca de Manaus. Ademais quando na tentativa do governo de integrar a Amazônia a economia nacional com abertura de estradas e incentivo a migração com o intuito de povoar o que o governo chamava de vazio demográfico, prometendo áreas para o plantio e pasto (FRAXE; WITKOSKY, 2011, p. 43 e p. 49).

O “campo” da Educação do Campo, sobretudo, não se reduz ao um conceito único geográfico. Ele é, pois, o território do existir e das tradições, é repleto de conflitos especialmente pelo poder da terra. Segundo Carvalho (2010, p. 13), “os conflitos de terra no Estado do Amazonas vêm ocorrendo desde a época do descobrimento, envolvendo os conquistadores, indígenas e população tradicional”. Discutir a ação de resistência dos trabalhadores da educação nestes Fóruns pressupõe também discutir quantos conflitos eclodem a cada dia em diferentes regiões da Amazônia.

Das florestas queimadas, de terras roubadas se formam campos de resistência popular. Os conflitos desvelam o quadro romantizado sobre a Amazônia difundida pelas redes midiáticas. Explorados e exploradores pelejam entre si historicamente, e muitas vezes, entre as próprias classes e categorias não homogêneas. Em Marx e Engels (2014, p. 133), à medida que se elimina “a exploração de um indivíduo por outro, será eliminada a exploração de uma nação por outra. Com o fim do antagonismo de classe no interior das nações, desaparece a hostilidade das nações entre si”.

Esse ideal final dos antagonismos está, decerto, muito distante, mas há que se considerar que “aqueles que escrevem sobre fatos não escrevem sobre o vazio” (SOUZA, 2007, p. 9). As mudanças políticas não eram abstratas, de baixo para cima, do sistema se erguiam frentes para rever a situação posta. Marx contribui nesse sentido:

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo



real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX, 2009, p. 31).

Na verdade, o trabalho educativo levava o coletivo de trabalhadores à recusa e à crítica contra o espontaneísmo acrítico. Como nos lembra Saviani (2015, p.132), uma vez que “o trabalho definiu a essência humana, podemos considerar que aí está a referência ontológica para se compreender a natureza humana”, ou seja, o modo e a finalidade de como ocorre esse trabalho refletem ao longo da história a concepção de caráter humano dos sujeitos que o engendram. Naquela condição de verticalização das decisões pedagógicas configurava-se a negação da própria natureza ontológica do trabalho educativo. Para Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p. 49).

Para Tavares de Jesus (1989, p. 42), com base no pensamento gramsciano, o papel que a educação desempenha, seja na “hegemonia” seja na “contra-hegemonia”, objetiva as relações sociais nas quais o homem se insere e cujo objetivo sempre foi e é o de manter ou de mudar certa estrutura social. A hegemonia significa “ação sobre o pensar, agir e conhecer as orientações ideológicas e culturais” e ainda “não existe uma educação neutra no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe”

A organização dos Fóruns também reafirmava a ideia de existência de uma contra-hegemonia pedagógica sendo construída, assim como afirmava a não neutralidade na Educação e muito menos nos sujeitos nela envolvidos. Os sujeitos não são apenas reflexos inativos do real, são dialéticos como a realidade, são intelectuais, e “um intelectual orgânico é, portanto, o que reflete conscientemente os pontos de vista do grupo social ao qual está vinculado” (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 65). Não havia dúvida de que a formação dos intelectuais da classe trabalhadora era e é fundamental. Eles agem na contraposição aos ditames postos pelos intelectuais da outra classe de tradição capitalista.



Segundo Gramsci (2001), todos os seres humanos são intelectuais, pois considera-se toda ação humana como ato próprio da cognição exigida para hábitos comuns e basilares, portanto o ato de existir é uma ação pensada. Há uma intelectualidade e intencionalidade no agir, e, de certo modo, esse ato está envolvido a valores diversos, instituídos por uma hegemonia cultural, estrategicamente internalizada nas massas populacionais via aparelhamentos do Estado.

Para Mészáros (2008), existe um propósito na internalização de ideias por meio da escola, mediada pelos intelectuais para que se assegurem os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital no qual a brutalidade e a violência podem ser esquecidas, silenciadas. Entende-se que a escola, o poder militar, o poder econômico, o poder legislativo, os partidos políticos não são ingênuos nem desinteressados, são todos, ao contrário, as capilarizações de um amplo projeto integrado ao desenvolvimento dos interesses do sistema capitalista.

O capitalismo, vale ressaltar, é segundo Gramsci, o bloco histórico, aquilo que rege as relações, e Portelli (1977) traduz esse conceito de Gramsci ao afirmar que o bloco histórico deve ser considerado sob três aspectos: o estudo das relações entre estrutura e superestrutura, a situação histórica global, o estudo da maneira de impregnação de valores culturais em determinado sistema social. E, acrescento, os aspectos do Estado nesse contexto, o que implica a formação do Estado moderno no seio da formação do capitalismo. Segundo Engels:

O Estado não, é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2010, p. 213).

Para Marx e Engels (2005), o Estado moderno é um comitê formado para gerenciar os anseios econômicos da classe dominante, com a qual ele assume um



compromisso, qual seja: a promoção e a manutenção de seus privilégios, e nunca com as necessidades da classe trabalhadora. Desse modo, é preciso entender a importância de unir a classe trabalhadora para uma ação reativa, no entanto, também é preciso que a própria classe entenda o sentido real da produção de riqueza na sociedade movida pelo capital, dirigida pelo Estado burguês. Marx considera que:

Na situação de desenvolvimento da sociedade, a decadência e o empobrecimento do trabalhador são o produto do seu trabalho e da riqueza por ele produzida. A miséria, que, portanto, resulta da essência do próprio trabalho atual (...), mas a economia nacional conhece o trabalhador apenas como um animal de trabalho, como uma rês reduzida às mais estreitas necessidades corporais (MARX, 2015, p. 253- 254).

Reagir, nesse âmbito, implica que a classe trabalhadora lute pela formação, pela competência técnica e epistêmica como compromisso político. Para tanto, o fazer pedagógico-crítico é fundamental, a coletivização, o sindicato, os conselhos, os comitês, os fóruns são espaços de união e de articulação da classe trabalhadora para assunção da luta contra hegemônica.

A união dos operários não é apenas o meio para a conquista de um fim ulterior. Ao quebrar, mediante a ação social e política, o isolamento em que a burguesia queria confiná-lo, uma classe social inteira conquista a sua dignidade antes mesmo de conseguir resultados concretos (LOSURDO, 2014, p. 29).

Destaca-se, ainda, a fragmentação e a concorrência entre os subalternos introjetada na tradição liberal, no trabalho assalariado, dissimulado de conquista, que é, na verdade, o controle do Estado político e econômico sobre os trabalhadores subalternizados – sinalizam Marx e Engels (2014, p. 124) no *Manifesto Comunista*: “o trabalho assalariado se funda exclusivamente na concorrência dos trabalhadores entre si”. Continuam os autores:

Aparentemente, é o triunfo da liberdade; o operário enquanto indivíduo é agora independente, seja do Estado, seja de seus companheiros de trabalho. Na realidade, é precisamente agora que se pode sentir a sua redução à condição de mercadoria, de coisa: ‘obrigada a se vender por minuto’, os operários “são uma mercadoria como qualquer outro artigo comercial, e estão igualmente submetidos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as oscilações do mercado” (MARX; ENGELS, 2014, p. 116).



Na luta defensiva contra a condição de espoliação, situa-se a competência técnica e epistemológica como munição que dizem respeito ao compromisso político. Saviani, ao explicar qual é o conceito de competência de que falamos, explica:

È também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer (...) nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa (SAVIANI, 2013, p. 32).

O trabalho nas escolas ribeirinhas e rodoviárias certamente não prescinde da dimensão técnica e da habilidade e política e crítica como parte do arcabouço que compõe o compromisso profissional. Para Saviani (2013, p. 35) significa que “não temerão a competência técnica os intelectuais verdadeiramente empenhados em assumir, de fato, um compromisso político articulado com os interesses das camadas trabalhadoras.”.

No processo de formação dos estudantes em cada comunidade não se negavam as metas para desenvolver intelectualidades e habilidades técnicas correspondentes às necessidades profissionais e ascensão social. Ter competência no fazer ensinar não significa aliar-se ao ideário utilitarista, competição tecnicista. Para Nosella, segundo Saviani (2013), o compromisso político é o horizonte da competência técnica.

Saviani afirma, ainda, que sendo a competência técnica, política é que:

Se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando essas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que do modo difuso e contraditório, como algo útil à superação de suas dificuldades objetivas de vida (SAVIANI, 2013, p. 27).

A leitura gramsciana feita por Tavares de Jesus (1989, p. 45) afirma que “uma educação visada pela classe que tenta uma contra-hegemonia se caracterizará pela luta por uma nova concepção de mundo, pela contraposição ao poder estabelecido e pela negação da dicotomia saber/trabalho”.

O significado do confronto, trazido nos Fóruns, está na condução da passagem da condição de *classe em si* a *classe para si*, numa práxis coletiva que deve



resultar na unidade da classe trabalhadora. Conforme Marx e Engels (2014, p. 36), a união dos operários “não é apenas o meio para a conquista de um fim ulterior. Ao quebrar, mediante a ação sindical e política, o isolamento em que a burguesia queria confiná-lo, uma classe social inteira conquista a sua dignidade antes mesmo de conseguir resultados concretos” era necessário quebrar a hegemonia vigente. Segundo Tavares de Jesus (1989, p. 19), “a educação é reconhecida como um processo para concretização de uma concepção de mundo, cuja importância é incontestável tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia”. Continua o autor:

Para Gramsci.....o técnico da hegemonia é Lênin. Já na prisão (1930) estudando as relações entre estrutura e superestrutura, afirmava a importância fundamental, a oposição de privilégios do conceito de hegemonia, realçava suas características a sua real dimensão, como também reconhecia que este conceito era “a maior contribuição de Ilitch à filosofia marxista” (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 35).

A construção de uma hegemonia constituída pelos trabalhadores precisaria de um plano de ação coletivo antecipado, que deveria guiar as ações, pois, sem planos sem ações qualificadas, não se consegue nada. Obviamente discutia-se a estrutura política – o caráter mercantilista que reduzia o trabalho pedagógico aos indicadores numéricos vigilantes do sistema. Para o GT Campo e o Comitê era preciso compreender o significado do trabalho pedagógico e da identidade que nele se construía, ou seja, do ser estudante, do ser trabalhador professor ou comunitário naquele contexto.

Para construir tanto a identidade quanto a possível contra-hegemonia era necessário leitura, conhecimento, reconhecimento do próprio território amazônico, descortinar o véu idílico daquela Amazônia. Era inexorável enxergar-se na luta por ideais de liberdade que não eram românticos, pois, o meio rural expunha claramente suas vicissitudes, tanto que o próprio conceito derivando de embates fala de sua identidade. A Educação do Campo é partejada no seio das violências do sistema capitalista (CALDART, 2012). Desde 1997, a União dos Trabalhadores do Campo vai demarcar, historicamente, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) a ruptura entre a concepção de Educação Rural e de Educação do Campo. Assim também, localmente, nos Fóruns se discutiam os passos históricos, a herança contida em cada tarefa ali posta, a dinâmica de mudar os pressupostos da escola do/no campo em rios e florestas



vinha enraizada nos embates travados anteriormente pelos movimentos sociais no âmbito nacional.

Corroborava-se com o MST: “escola é mais do que escola” (CALDART, 2012, p. 218). As tarefas exigiam estudo e compreensão da lógica do capital instituída, identificando a diferença contida nessa lógica fundante da Educação Rural e a lógica do campesinato fundante da Educação do/no Campo. Para Tavares de Jesus, a pedagogia é mediadora na formação dos sujeitos, na perspectiva de um trabalho produtivo e expressivo para ascensão social. Apoiando-se em Marx, ele afirma que:

Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas, incluindo as pedagógicas, porque para eles o trabalho é a chave de compreensão da realidade. Explica-se o homem pelo trabalho. O homem chega a ser homem em virtude dessa atividade chamada trabalho. O trabalho constrói–educa, constituindo-se no princípio da vida e da “escola” (TAVARES DE JESUS, 2005, p. 61).

Para Saviani, a relação educação e trabalho faz sentido entendendo que:

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 11).

Pensando na possibilidade de uma sociedade modificada e centrada na igualdade de oportunidades sem subalternidades, corrobora Duarte (2015, p. 153): “o papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano”. Segundo Saviani:

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo (SAVIANI, 2015, p. 79).



Na verdade, a democracia liberal subverte a relação de direitos iguais, o imperialismo radical do capital como centro da democracia liberal não permite igualdade. Toda organização política necessita de seus intelectuais uma liderança, nisso reside a formação dos camponeses, dos ribeirinhos, caiçaras e de todos os trabalhadores do campo e da cidade. Gramsci (2001), ao discutir a teoria das elites, nos *Cadernos do Cárcere*, na Itália fascista, afirma que a consciência das partes precede a consciência do todo, ou seja, é fundamental que a classe dominada forme seus intelectuais. O próprio Gramsci, no auge do fascismo italiano, imprimiu esforços ao conceber a formação dos trabalhadores até mesmo por meio de correspondência. A escola do partido, os conselhos de fábricas, os círculos da cultura, a escola do trabalho – são todas organizações pensadas por Gramsci para formar os trabalhadores. Segundo Nosella:

Gramsci, ao afirmar que a Escola deve pautar-se nos Conselhos (de fábrica e do campo, exemplifica em seguida uma forma didática dessa relação: suscitar na escola “a psicologia de construtores”, todavia segue ele, “não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho” (NOSELLA, 2016, p. 78).

Gramsci (2001), de fato, alarga a concepção acerca dos intelectuais, para além da titulação formativa enciclopédica, aliás, até para fora dela. Isso se dá na medida em que esses sujeitos sejam capazes de organizar a classe.

Da experiência dos Fóruns aqui discutida, vale dizer que havia, para além de um proposto ativismo básico, um processo formativo entre pares com pretensões, expectativas e objetivos a serem alcançados como: a) estabelecer a Educação do Campo na secretaria; b) estabelecer as diferenças entre Educação do Campo e Educação Rural; c) qualificar o trabalho do professor; d) intensificar o acompanhamento pedagógico; e) suprir a lacuna de professores em especial no Projeto Itinerante ribeirinho; f) legalizar a organização diferenciada das escolas rodoviárias e ribeirinhas.

Além dos objetivos imediatos, ansiava-se por estabelecerem bases para o ensino na lógica emancipatória, na intenção do tripé politécnica, físico/saúde e cientificidade, como propunham Marx e Engels assim como Gramsci trazia na perspectiva da escola unitária. Haveria de se ter um projeto reativo diante da materialidade desconexa a fim de romper a elitização do ensino. De acordo com Saviani (2010, p. 314), “para a elite



dinástica, o sistema educacional deverá preservar os valores tradicionais, reservar o ensino superior à elite e limitar a educação dos trabalhadores”.

Para compreender melhor as questões até aqui trabalhadas, nos aproximamos um pouco mais das características estruturais que compõem o sistema e o perfil das políticas públicas educacionais presentes no rural amazônico, expondo detalhes inerentes à organização do sistema local – sempre situando a resistência dos trabalhadores pela via dos Fóruns como meio para elaborar outras práticas pedagógicas que respondam às reais necessidades das escolas do campo. Exemplo disso é a elaboração do Diário de Turma Multisseriado, o qual contribui com o trabalho dos professores que atuam nestas turmas e que representam a realidade pedagógica em grande parte das escolas ribeirinhas.

4.1. PONTOS E CONTRAPONTO: OS FÓRUNS NA ELABORAÇÃO DA CONTRA HEGEMONIA EDUCACIONAL

A sociedade é parte do processo histórico de produção da existência humana e, para regular a existência social, o Estado burguês ou Estado moderno – oriundo das revoluções burguesas –, utiliza-se de várias estruturas e instituições dele derivadas ou que lhe são auxiliares, como é o caso do poder legislativo responsável pela elaboração e revisão de leis. As leis, grosso modo, subsidiam as políticas públicas. No sistema capitalista, os trabalhadores são dirigidos pelo consenso hegemônico político e cultural, idealizado pela classe dominante formando, assim, uma força tarefa a favor do controle e da manutenção da hegemonia. Marx discute sobre esse Estado alienante e a condição de alienação do ser humano no sistema social produtivo capitalista.

Dizer que o homem está alienado de si mesmo é dizer que a sociedade deste homem alienado é a caricatura da sua comunidade real, da sua verdadeira vida genérica; que a sua atividade se lhe apresenta como um tormento, suas criações como um poder alheio, sua riqueza como pobreza, o vínculo profundo que o liga aos outros homens como vínculo artificial, a separação em face dos outros homens como sua verdadeira existência; que a sua vida é o sacrifício da sua vida; que a realização do seu ser é a desrealização da sua vida; que, na sua produção, produz o seu nada; que o seu poder sobre o objeto é o poder do objeto sobre ele; que, senhor da sua produção, aparece como escravo dela (MARX, 2015, p. 208-209).



Para Portelli, em sua leitura gramsciana (1977), o sistema social é integrado e edificado numa hegemonia que pode ser dirigida sempre por uma classe, seja ela dominante ou subalterna. Isso significa que qualquer classe que assume o poder ou a direção na sociedade deverá utilizar algum tipo de ideologia ou de crença que pressupõe a manutenção da sua hegemonia. Segundo Portelli (1977, p. 65), “a hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política” e, ainda, “o aspecto essencial da classe dirigente reside em seu monopólio intelectual, isto é, na atração que seus próprios representantes suscitam nas demais camadas de intelectuais”

A realidade em constante mudança, representa, todavia, em contrariedade na sua dialeticidade, a possível oportunidade de contrapor-se. No contraponto entre os agrupamentos heterogêneos reside a tensão provocativa que pode ser revolucionante. O movimento dos Fóruns situa-se nesse possível lugar de tensão, ainda que local.

Os Fóruns surgem na expectativa de atuarem como os conselhos de trabalhadores, mesmo sem a participação do sindicato que representa a categoria no âmbito das decisões no município. Fato é que, ao incidir e disseminar conceitos e práticas reativas ao modo como se encontram as políticas públicas estabelecidas, os fóruns atuam na articulação entre sociedade civil e Estado. Sobre os Fóruns Permanentes de Educação, Lima (2018, p. 28) afirma que “são aqui compreendidos como componentes da sociedade civil, elementos constitutivos do Estado em seu sentido amplo e, portanto, sujeitos às tensões ideológicas que perpassam essa sociedade”.

Sem dúvida os primeiros momentos de elaboração dos encontros denominados de pré-fóruns foram antecipando múltiplos dilemas. Sabe-se que existe uma tríade que compõe a educação escolar no território rural, ou seja, a política, o processo de escolarização em si e os contextos. Era preciso entender quais os campos de disputas existiam e onde estavam, reconhecer as singularidades das comunidades, as contradições invisíveis. De antemão, sabia-se que os ritos, padrões, ordenamentos etc., particularmente praticados nas escolas urbanas e aplicados na organização pedagógica das escolas situadas em áreas rurais muitas vezes não correspondem ao que realmente exige a materialidade do meio rural.

Para identificar a estrutura organizativa das escolas, observamos questões quali-quantitativas em que as ações dos fóruns incidiram e ainda incidem. Inicialmente,



em relação ao quantitativo de escolas, no ano de 2014, período em que se forma o GT Campo na DEF, a Secretaria gerenciava o total de 87 escolas no meio rural assim distribuídas: 51 escolas na área ribeirinha rio Negro e rio Amazonas; e 36 escolas na área rodoviária entre BR 174, AM 010, Puraquequara e Tarumã.

Já em 2018, esse quantitativa diminui para 85 escolas, distribuídas em 53 escolas na área ribeirinha e 32 escolas na área rodoviária. O atendimento em etapas e modalidades conta com dois regimes pedagógicos organizativos que se denomina de “regular” e se refere ao modelo comum de turmas com estudantes de séries/anos únicos em cada turma/sala e, ainda, as turmas multisseriadas, ou com vários estudantes em séries/anos diferentes, juntos na mesma turma/sala.

Essas etapas e modalidades são assim atendidas a) Anos Iniciais com 1^a ao 5^a ano/série regular e multisseriado; b) Anos Finais com 6^a ao 9^a ano/série regular e Projeto Itinerante; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação Infantil; e) Educação do Campo; f) Educação Especial. O quadro a seguir traz quantitativos gerais das escolas e das etapas atendidas em 2016, ano que se iniciam as atividades dos Fóruns.

Quadro 05: quantitativos gerais detalhado nas escolas – Ano 2016

Etapa de ensino	Escolas multisseriadas	Total de estudantes
Educação Infantil	56	557
Anos Iniciais/ 1º ao 5º ano/série	84	6.486
Etapa de ensino	Escolas com Projeto Itinerante	Total de estudantes
Anos Finais/ 6º ao 9º ano/série	30	1.230
Etapa de ensino	Escolas com ensino regular	Total de estudantes
Anos Iniciais e Finais	39	9.104
EJA 1 e 2 fases	18	627
Educação Escolar Indígena	4	134

Fonte: Dados SIGEAM/DIE 2016. Relatórios SEMED.

O Comitê e o GT Campo, diante da expressiva participação dos sujeitos envolvidos e das demandas apresentadas, passam a questionar como fazer para qualificar essa educação realizada no meio rural tão diverso: Como tornar esse trabalho visível dentro do sistema? Seria realmente factível rever as políticas públicas e como seria esse



processo? Seria possível democratizar o processo e trazer a fala dos sujeitos envolvidos para elaboração das políticas? Eram essas as indagações germinais.

Os Fóruns iam externando a tensão ocultada pelo sistema e, por isso, necessitava do coletivo de trabalhadores, estudantes e comunitários para ter sua força, para garantir os embates suficientes a fim de alcançarem seus objetivos.

O Comitê formado teve então o desafio primeiro de se organizar coletivamente por meio do diálogo e ter momentos de escuta com os setores, e depois com as diversas comunidades onde as escolas se inserem. A finalidade foi conhecer suas reais necessidades, e, elaborar a partir desse processo, o documento intitulado Diretriz Pedagógica para as Escolas do Campo. O mesmo documento teve e ainda tem o objetivo de orientar de modo específico as questões pedagógicas das escolas em área rural, assim como apresentar, esclarecer e estabelecer na secretaria junto a seus membros, a diversidade existente na educação da área rural do município de Manaus. www.semed.manaus.am.gov.br.

É preciso dizer dos elementos subjetivos que ali se faziam presentes, pois todos os envolvidos traziam subjetivamente contradições, correlações de forças próprias; seus singulares perfis em diferentes visões de mundo, de política, de formação etc. Tudo se somava no movimento retroalimentador e nunca harmonioso. Todavia, existia algo que atuava como cola na tensão dialética daqueles contrários: era a luta entendida no consenso de se buscar reconhecer a Educação do Campo nos espaços institucionais. Não havia intenção de negar os avanços teóricos e práticos já existentes, mas se desejava combater a marginalização posta aos processos educativos no meio rural. As únicas margens permitidas ali eram as margens dos rios amazônicos, qualquer outra margem deveria ser rompida. De acordo com as discussões nos Fóruns, era notável a necessidade de organizar a escola a partir de outros referenciais que pudessem responder as demandas das populações rurais – ou como diz Gramsci (2001), a escola unitária, com acesso aos saberes científicos, técnicos, físicos, na perspectiva da omnilateralidade. Uma escola que colocasse o estudante em contato com a dimensão intelectual e técnica, afinal teoria e prática estão unidas, uma dá origem à outra. Nosella, em sua leitura gramsciana, afirma:

A ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constituem a alma da concepção educativa de Gramsci (NOSELLA, 2016, p. 76).



Desse modo, durante o processo coletivo se analisava a realidade, criavam-se subsídios para compor a reação, havia instrução coletiva entre pares na condução do movimento, na formação da ação reativa formavam-se os trabalhadores justamente porque discutiam e descobriam outras dimensões e outros conceitos atrelados aos seu fazer diário na escola.

A formação da classe trabalhadora também ocorria nos Fóruns quando se discutiam as condições materiais no próprio trabalho, as condições em que estavam sendo dirigidos os fazeres pedagógicos sob o jugo da propriedade privada de um Estado regido pela classe dominante. Passava-se a distinguir a diferença entre a produção/trabalho na perspectiva humana e na perspectiva alienada, conforme Marx (2015, p. 222): “sob a propriedade privada, o trabalho é alienação da vida, porque trabalho para viver, para conseguir um meio de viver. Meu trabalho não é minha vida”. Para Abreu e Lima (2013, p. 123), há sim, em Marx, indicativos de quão inevitável é formar os trabalhadores para ação reativa combativa diante da exploração concreta do sistema capital:

O texto de Marx de 1866 dirigido a Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório elaborado para o desenvolvimento da Primeira Internacional dos Trabalhadores é considerado o mais completo e bem escrito sobre a questão educacional. Neste texto, Marx considera três momentos que devem configurar a educação da classe trabalhadora: educação mental; educação física; educação tecnológica. Entretanto, a defesa dos três momentos não é definida arbitrariamente por Marx, mas é fruto de suas pesquisas com educadores e pedagogos da época e, fundamentalmente, da sua participação em vários debates organizados pelo movimento operário que reivindicava o direito à educação de seus filhos (ABREU; LIMA, 2013, p. 123).

Essa reflexão sobre as condições materiais, subjetivas, objetivas e predatórias no trabalho escolar conduziam o consenso de que era a necessária luta a ser enfrentada pelos técnicos e professores do GT Campo e do Comitê, e pelos professores das escolas do campo amazônico. A existência das escolas residia, essencialmente, na existência dos sujeitos nela envolvidos. Tudo o mais que dependia do sistema continha morbidez incutida: a infraestrutura, água, luz, materiais didáticos, salário dos professores, transporte, etc. De fato, nas reuniões de assessoramento junto aos professores, técnicos da Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR), emergiam elementos justificando a imprescindível mudança dos processos. Todavia, seguindo as bases filosóficas da



Educação do Campo, seria preciso ouvir todos os sujeitos situando o lugar da democracia pedagógica na materialidade.

Os Fóruns faziam emergir aspectos que deveriam ser considerados na elaboração de políticas públicas educacionais e entre os quais destacam-se a) precariedade na logística para o acesso às escolas;

- b) formação inadequada dos professores;
- c) estrutura precária das escolas;
- d) precariedades nas salas multisseriadas;
- e) lacuna na lotação de professores no quadro das escolas;
- f) ausência de alojamento nas escolas distantes;
- g) existência de morcegos na escola causando doenças;
- h) precariedade na manutenção do transporte;
- i) não assiduidade de estudantes por falta de transporte escolar;
- j) ausência de monitor no transporte escolar;
- l) manutenção precária do material de tecnologia;
- m) falta de documentos legais de posse da escola;
- n) perigo de assalto no transporte no rio Negro e Amazonas depois das 16 horas;
- o) falta de freezer, ventiladores, fogão adequado, água potável;
- q) necessidade de edital específico para seleção docente para atuar na área rural.

Para além dessas questões, havia também aquelas identificadas pelo GT Campo ao longo do acompanhamento realizado no trabalho de assessoria nas escolas:

- a) possibilidade de reorganização das salas multisseriadas;
- b) reordenamento do Projeto de Educação Itinerante;
- c) análise do Projeto Ensino Intermediado por Mídias em escolas de 6º ao 9º ano/série;
- d) organização do calendário escolar do rio Negro e Amazonas;
- e) organização da proposta pedagógica específica para Educação do Campo;
- f) organização do planejamento unificado anual e mensal nas multisseriadas;
- g) formação inicial e continuada de professores específica;
- h) organização do diário de classe específico para classes multisseriadas;



- i) uso da pedagogia da Alternância nos anos finais acoplando o ensino tecnológico;
- j) Instituição da educação indígena e suas singularidades.

Nos fóruns se discutiam todos esses aspectos, assim se discutia sobre a autonomia e a liberdade no âmbito do trabalho pedagógico. O consenso era subverter as propostas reducentes impostas nos currículos e tempos de aulas, e propor alternativas como políticas educacionais locais tal como a elaboração das Diretrizes Pedagógicas das Escolas do Campo, do Diário de Classe Multisseriada entre outras resultantes desse movimento. Todavia sabia-se que a liberdade e autonomia no sistema liberal é precedida de muita pressão em diferentes âmbitos, é necessária a labuta diuturna para obter salários irrisórios diante dos custos reais da sobrevivência, da organização de coletivos representativos de classe que busquem essa autonomia.

Resumidamente, somos todos escravos livres no Estado liberal, somos prisioneiros das superestruturas que inoculam o apassivamento da população pela via de diversos tipos de aparelhamentos entre eles a escola. Em Fernandes (2007), segundo o pensamento marxista, a liberdade deve consistir em compreender o mundo das necessidades, a qual é cega quando não é assim compreendida e nisso pesa a educação escolar. Para Saviani, a compreensão nessa perspectiva pode libertar o sujeito, o que implica, em certa medida, um dos papéis da educação.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (SAVIANI, 2016, p. 20).

Em Fiori (1987, p. 14), à luz da leitura freiriana, a práxis é constitutiva do mundo humano, “a hominização não é adaptação, não é só processo biológico, mas, também história”. As condições e contradições distanciam o ser da opacidade de uma realidade oferecida pelo dominador e faz esse ser imergir na significação do ato de produzir e de reproduzir-se, adentrando-se mais no mundo revive-se alargadamente seu próprio viver. A natureza e os sujeitos no campo são relações sociais constitutivas do movimento da Educação do Campo e urgia não subestimar esses aspectos coercitivos como proposto na



democracia pedagógica, não esquecendo, porém, que essa democracia advém de uma raiz liberal como direção cultural, ideológica, fruto do sistema ou do Estado capitalista. Fontes, ancorada em Gramsci, destaca:

Gramsci analisou o que é como se organiza o Estado capitalista, considerando-o como integrando uma totalidade não mecânica, mas sim relacional e complexa (“orgânica”). Ele recusa – a meu ver corretamente – toda cisão entre base e superestrutura, colocando-se diante da real complexidade de explicar o processo da dominação capitalista considerando não apenas o predomínio econômico, mas também o domínio político e ideológico, pensados em sua correlação com as lutas de classes, abertas ou moleculares (FONTES, 2018, p. 220).

O poder coercitivo não estava apenas nas formas de condução da ordem pelas forças e violência exercida no âmbito dos órgãos repressores oficiais identificáveis e naturalizados no sistema, mas esse poder estava em outras diversas esferas existentes dentro da sociedade como a política, economia, cultura e instituições responsáveis por manter a passividade da massa popular, como as igrejas e própria escola. Trata-se da liberdade relativizada: para subverter há de ter unidade, “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FIORI, 1987, p. 20).

Em tempo algum a luta dos trabalhadores por dignidade é simplória, ela sempre é árdua concreta, sólida. Sabia-se que a realização dos Fóruns deveria corresponder a essa ideia, e, para tanto, haveria de ter claros objetivos, planejamento, sistematização. Para dar esse encaminhamento, eram elencadas as dimensões pedagógicas para guiar as discussões, resultantes dos relatórios derivados das monitorias do sistema de Gestão Integrada do Desenvolvimento da Educação (GIDE). Os fóruns se utilizariam desses relatórios subversivamente.

Nos dias dos Fóruns, as escolas estariam tomadas e dirigidas pela comunidade, pelos trabalhadores e pelos estudantes. Estaria a escola se reformulando no diálogo no comprometimento coletivo. Por certo, que isso exigia radicalidade e confiança além de certo grau de liberdade. Freire (1987, p. 27) chama a atenção para o que seja o radical na luta: é aquele que “não teme o desvelamento do mundo, não teme o encontro com o povo”.

A opressão motivava a unidade da classe subalternizada e sua tarefa era construir no movimento, por dentro do sistema vigente. A pedagogia que havia contribuído para



alicerçar a hegemonia mandante do capital podia se tornar favorável a outro ideário. Bezerra Neto (2017, p. 223), seguindo o pensamento de Doria (1924), contribui, explicando que “a educação pública em seu sentido mais amplo daria ao povo a possibilidade de curar-se por suas próprias mãos, a despeito dos seus usurpadores”.

Nessa direção, é necessário chegar cada vez mais próximo do pensamento marxista para entender que “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho (MARX, 2017, p. 255). Isso significa que a organização das ações relativas aos Fóruns era o trabalho pedagógico dirigido pelos trabalhadores nas decodificações da realidade e das transformações que pudessem advir da síntese alcançada como estágio ou passo dado na direção desejada. Para Marx (2014, p. 118), “o proletariado atravessa diversos estágios em seu desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com sua própria existência”, ainda que “o verdadeiro resultado de suas lutas” não seja o êxito imediato, “mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores”. Era assim que se entendia aquele momento.

As ações do Comitê e do GT Campo se entrecruzavam, embora o GT tivesse uma ação mais pontual voltada aos problemas de ordem pedagógica curricular enquanto o Comitê abrangia tudo: a lotação de professores nas escolas, a infraestrutura, a merenda escolar, o transporte, a gestão, os projetos, as modalidades atendidas, os fundos, o PPP etc.

O GT era formado com técnicos/professores lotados na DEF/SEMED e o Comitê tinha uma formação mais ampliada com membros internos e externos. O perfil requerido para a participação era a necessidade de que todos estivessem envolvidos na/com a Educação do Campo e se esforçassem para discutir junto as escolas/comunidades, para definir, sistematizar e organizar as demandas das escolas em escalas de prioridades e, logo seguida, apresentar aos dirigentes na Secretaria, pleiteando políticas públicas.

O movimento dentro de seus limites em si já representava um avanço considerável dados os rompimentos que iam ocorrendo no modo de conceber o fazer pedagógico, ao menos no âmbito local. Em subsunção ao tempo passado histórico e político, iniciava-se outro modelo, com acumuladas experiências uma vez que “superadas as relações sociais alienadas, mudam radicalmente as relações dos seres humanos tanto com os produtos já existentes na cultura como [com] os produtos gerados pela atividade do indivíduo” (DUARTE, 2015, p. 25). Nesse caso ocorria um processo que levava, aos poucos, ao rumo da emancipação coletiva.



Os Fóruns significavam, para os trabalhadores, a oportunidade de reflexão/abstração sob/sobre as condições de trabalho postas/enfrentadas. Usualmente esses trabalhadores recebiam o planejamento fechado como ordenamento pedagógico para seguir. Dadas as condições de trabalho precarizado não havia meios de discordar. As orientações como programas e projetos, grosso modo, são engessados e enviados do MEC para Secretarias e delas para escolas. O sistema é fechado em circuito sem rompimento e fortalecido com os acordos articulados com grandes empresas privadas, que tratam de atuar para manter e ampliar a ideologia do governo político vigente. A modelagem histórica se repete.

Na antagonia desse modo de agir, os Fóruns invertiam a ordem, pois era a escola que levava para a sede quais as demandas deveriam pautar os projetos e os programas. Esse era o desafio: fazer a escuta chegar aos ouvidos dirigentes ou, pelo menos, que as políticas decididas não viessem de cima para baixo sem contexto e, sim, de baixo para cima pela ordem real das necessidades.

Marx e Engels já diziam:

sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens sem carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real da vida (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

A realização dos Fóruns tentava romper esse curso linear, fazia parte do plano anual do GT Campo e do Comitê que se inseria nos demais planos da Secretaria e das escolas, chegando aos professores. Havia uma organicidade. Foi realizado um processo de escolha para uma logomarca, para que se pudessem identificar os documentos, *banners*, faixas que seriam utilizados nas diversas ações planejadas pelo GT Campo e pelo Comitê. O processo envolveu a equipe técnica que elaborou o desenho a partir das indicações simbólicas advindas das discussões no GT de Educação do Campo na DEF, ficando a cargo do Departamento de Comunicação da Secretaria a construção sob cuidados dos membros representativos do Comitê e dos Fóruns. Segue abaixo a logomarca:



Imagem 24: logomarca do GT Campo, Comitê e fóruns



Fonte: Relatórios SEMED.

A logomarca simbolizava ainda mais um avanço dos trabalhos desenvolvidos pelos Fóruns dentro do sistema, significava o reconhecimento e a existência da Educação do Campo como um elemento que compunha o sistema de gestão da educação municipal fortalecendo em retroatividade os Fóruns. Em especial, os pré-fóruns que eram momentos antecedentes aos Fóruns da sede contando com a maior participação popular por serem realizados nas escolas/comunidades diretamente. Os Fóruns eram realizados na sede da Secretaria e contavam com a participação dos delegados de cada categoria, conforme eram eleitos na etapa anterior nas escolas. Decerto, nada estava parado, havia um movimento pedagógico contra-hegemônico que se organizava e cada passo era previsto e sistematicamente pensado como ação diretiva, como vemos a seguir:

1º. Passo: a) Sugestão de temas para discussão; b) Estudo para definir como seria a participação do público-alvo em cada etapa; c) Estudo para definir como fazer a escolha da representatividade do público em geral; d) Elaboração de instrumento para coleta de informações oriundas das discussões; e) Elaboração de certificado de participação para os envolvidos; f) Socialização do consolidado das informações de cada etapa do processo.

2º. Passo: elaboração de cronograma de realização dos pré-fóruns com a culminância no Fórum, com verificação dos dias viáveis para discussão nas escolas sem que ocorresse paralização dos dias letivos.

3º. Passo: formação de subgrupos de trabalho para pesquisar e pensar elementos relacionados diretamente ao trabalho pedagógico de modo que pudessem ter visão do panorama existente. Nesse sentido, o estudo tratava de questões sobre: a) Fundamentação



teórica da pedagogia; b) Processo didático pedagógico; c) Bases legais do ensino; d) Aspectos históricos da secretaria; e) Avaliação escolar.

4º. Passo: Consolidação de proposituras, de instrumentos e documentos legais locais a partir das discussões que seguiriam para socialização oficial na gestão da Secretaria além do envio para todos envolvidos.

Assim, a Educação do Campo na Amazônia amazonense, nos rincões do Norte brasileiro queria “dizer-se”, colocar-se à mostra; qualificar e significar o trabalho escolar, desocultar o sentido do trabalho na existência dos sujeitos, tanto de estudantes, quanto de pais/comunitários e de professores, gestores, técnicos naqueles Fóruns. Segundo Freire, esse ato de significar as coisas é ontológico, constitui o próprio ser humano.

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (FREIRE, 1981, p. 20).

A competência técnica/científica/prática no ato de escolarizar é um compromisso político como é o ato de problematizar suas lacunas. Para os participantes, a “competência” estava em conseguir romper antigos paradigmas e fazer a unidade da classe trabalhadora incluindo os professores técnicos da sede, afinal eles estavam à frente dos dirigentes representando a categoria. Eles haviam iniciado o embate por dentro de seu fazer na sede e haviam provocado os demais nas escolas, tratava-se de um mover retroalimentado entre pares que não estavam satisfeitos e lutavam pelas mesmas causas.

Na primeira^a experiência de 2016, as orientações metodológicas do evento foram:

Primeiro momento, na abertura geral: 1º Passo: Hino Nacional; 2º Passo: Abertura oficial pela subsecretária ou chefe presente; 3º Passo: Mística (realizada por professores no polo e ou da comunidade); 4º Passo: Orientações para os trabalhos do dia nos GTs.

Segundo momento, nas salas dos GTs: 1º Passo: Esclarecimento dialógico sobre a metodologia de trabalho; 2º Passo: leitura das questões e aplicação do instrumento; 3º Passo: recolhimento e diálogo; 4º Passo: eleição de dois delegados por categoria (no caso dos professores que estavam divididos em duas salas seriam eleitos um de cada sala).



Os GTs eram divididos em salas como: a) 1 sala para estudantes do GT – Educação Infantil; b) 1 sala para estudantes do GT – Anos iniciais; c) 1 sala para estudantes do GT – Anos finais e EJA; d) 2 salas para GT – professores, gestores e pedagogos; e) 1 sala para GT – funcionários, comunitários, pais/responsáveis e instituições.

Também naquele ano os polos de escolas onde ocorreram os pré-fóruns foram os seguintes: 1. Dia 14/05, às 08h30min, polo 01 Escola Municipal Kanata T. Ykua (Rio Negro); 2. Dia 19/05, às 08h30min, polo 02 Escola Municipal Manoel Chagas (Rio Amazonas); 3. Dia 31/05, às 08h30min, polo 03 Escola Municipal Abílio Alencar (AM 010); 4. Dia 31/05, às 08h30min, polo 04 Escola Municipal Maria Leide Amorim (BR 174); 5. Dia 04/06, às 08h30min, polo 05 Escola Municipal José Sobreira (Rio Negro).

Destaca-se que, nos demais anos, como já sinalizamos, os eventos ocorreram, nessa etapa, em cada escola em horários de atendimento dos estudantes por cada turno, em especial a partir de 2018.

Os dados da população educacional, nos primeiros Fóruns de 2016, somavam 13.000 estudantes e 1.028 professores em 85 escolas (SEMED/DIE, 2016). É nessa perspectiva contingencial que se iniciam os trabalhos e desafios dos Fóruns.

O encaminhamento de cada ação era precedido pelo planejamento sistemático que continha objetivos, metas, público, estratégias, fontes de financiamento, datas, horários etc. assim como os temas centrais para cada ano. Eles eram definidos a partir dos problemas mais recorrentes, surgidos nas reuniões durante o projeto GIDE e nas reuniões de assessoria nas escolas. Os temas centrais foram:

- a) Em 2016 - “Construção da Proposta Pedagógica para Educação do Campo”;
- b) Em 2017 - “Educação do Campo: processos de letramento e alfabetização nas modalidades e níveis de ensino”;
- c) Em 2018 - “Educação do Campo, Águas e Florestas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular”.

Destaca-se, aqui, a BNCC, que significou, para o grupo, um esforço grande ao tentar introduzir na Base especificidades da Educação do Campo e subverter as concepções pedagógicas do documento local correspondente, o Referencial Curricular Amazonense (RCA), cujo objetivo era traduzir os conteúdos e as orientações da BNCC



para o RCA do estado do Amazonas. Sob a égide do controle do ensino-aprendizagem, com aderência aparente na concepção de Educação Integral, a Base é assegurada legalmente na CF/1988, no Artigo 210 se confirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Todavia, esse documento esvazia a formação no ensino público dadas as questões reais concernentes a este processo, embora conte, teoricamente, com 10 princípios correlatos ao ideário de construção de competências nos estudantes. A BNCC vem ordenar o ensino nas escolas públicas e privadas, implicando a formação de professores, materiais didáticos e matrizes de avaliação. O alcance de implementação amplia o capital de grandes empresas na medida em que a articulação entre o Estado e o Privado se consolidam para subsidiar as demandas de implementação dos processos. Em retroalimentação, as empresas produzem e vendem materiais didáticos que seguem a égide ideológica do governo que, por sua vez, é consensuado na falsa democracia pedagógica pela via escola na sociedade civil, e, mais uma vez, espraia-se a ideologia desejada pelo sistema.

No encaço desses obscurantismos, os trabalhadores estavam munindo-se no enfrentamento pela coletividade nos Fóruns – cremos ser essa sua maior importância em síntese. Várias argumentações, que não seriam feitas aos dirigentes de modo “normal ou regular” por conta da burocracia e do distanciamento entre os trabalhadores e os dirigentes da Secretaria, eram pautadas nas discussões que contavam com representantes dos dirigentes.

Um ponto nevrálgico e recorrente foram a Educação Especial (EE) e a Educação Infantil (EI) que, junto com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentavam complexidades em relação ao atendimento nas Escolas do Campo. Apesar de estarem legitimadas, não há na política educacional nem meios práticos que contemplem as diferentes necessidades de adequação. A EI, EE e EJA compõem uma tríade de frequentes embates entre os setores administrativos e comunitários, professores e estudantes quando há oportunidade.

A segurança no transporte escolar também se situava como uma das chaves dessa discussão, pois o sistema não oferece monitores durante o transporte e, por isso, os estudantes – crianças de 4 a 5 anos – da EI e estudantes com necessidades especiais,



grosso modo, não são matriculados. A insegurança leva os pais/responsáveis a não realizarem a matrícula. Sobre a EJA, muitas escolas do meio rural não funcionam no período noturno, inviabilizando o atendimento de estudantes nessa etapa. Em síntese, tudo isso representa a fragilidade das leis na prática e a inobservância com o direito previsto na Constituição Federal de 1988.

Além dos temas, existiam as dimensões, ou eixos, e suas subdimensões que instigavam as problematizações a fim de encaminhar as atividades durante os eventos.

De 2016, 1º Fórum, 2017, 2º Fórum e 2018, os 3º Fórum seguiram-se as seguintes dimensões e subdimensões:

Em 2016:

1. Dimensão: gestão pedagógica e análise dos resultados educacionais:

- a) análise do rendimento escolar, resultados de desempenho e frequência;
- b) avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- c) transparência de resultados da aprendizagem;
- d) satisfação de estudantes, pais e profissionais da escola;

2. Dimensão: gestão participativa dos processos coletivos de decisão e ações:

- a) proposta curricular e contexto;
- b) acompanhamento da aprendizagem;
- c) inovação pedagógica e inclusão com equidade;
- d) planejamento das práticas pedagógicas;
- e) organização de espaços e tempos escolares;

3. Dimensão: gestão participativa dos processos coletivos de decisão e ações:

- a) participação de estudantes;
- b) participação dos pais;
- c) participação da equipe escolar e clima organizacional;
- d) formação continuada e avaliação de desempenho;
- e) atuação do colegiado e integração escola-comunidade sociedade

4. Dimensão: gestão de infraestrutura administração de serviços e recursos:

- a) documentação e registros e recursos;



- b) patrimônio escolar, uso e prevenção de ambientes e equipamentos;
- c) gestão de recursos financeiros.

Cada uma se articulava à outra, como uma costura para arrematar e esgarçar os diálogos, levando os participantes à exaustão de debates, ao mesmo tempo em que se aprendia algo novo; a empiria, aos poucos, coadunava-se à teoria, na verdade uma se encontra na outra. O movimento era sempre dialético, nada permanecia na escola sem mudanças depois dos fóruns. A razão da elaboração dos instrumentos e documentos que compunham as novas políticas educacionais se iniciavam ali nas salas dos GTs nos fóruns. Os pré-fóruns e Fóruns tinham, certamente, como objetivo proporcionar à comunidade escolar e aos setores da sede essa oportunidade de discutir sobre os problemas das escolas situadas em área rural.

Em 2017, não existiam mais as subdimensões, havia se tornado era parte do processo a mudança a partir das avaliações feitas. Havia sempre a necessidade de rever aspectos. Os instrumentos de registros das discussões nos GTs, por exemplo, foi um deles, pois constatou-se a dificuldade de fazer a análise dos resultados devido à extensão dos instrumentos e por isso optou-se pela simplificação.

Isso decorre da experiência de 2016, em que foram utilizados 424 instrumentos²⁷, cada um com cerca de 70 questões. A leitura para análise dos resultados após os eventos era necessária para sistematização, e acabou se mostrando inviável a qualidade do trabalho devido à quantidade de material em vista da quantidade de pessoas disponíveis no GT e no Comitê para essa leitura e síntese. Apesar da riqueza de informações e de dados contidos no material foi preciso reduzir.

Dando prosseguimento, em 2017 foram elencadas apenas 7 chaves que compunham os instrumentos e instigaram os GTs nas reflexões coletivas conforme se vê a seguir:

- 1) Projeto Político Pedagógico;
- 2) Currículo, Direitos de Inclusão;
- 3) Educação Infantil e Educação Especial e seu atendimento;
- 4) EJA, Formação continuada docente;

²⁷ Os instrumentos estão anexados ao texto.



- 5) Relação entre escola e comunidade;
- 6) Avaliação dos recursos financeiros da escola;
- 7) Planejamento e turmas multisseriadas.

Em 2018, as dimensões trabalhadas foram:

- 1) Conceito de Educação do Campo;
- 2) Relação escola e comunidade;
- 3) BNCC seus pressupostos e práticas pedagógicas;
- 4) Políticas públicas para o Campo;
- 5) Identidade território e relações de trabalho.

A metodologia indicava os passos dos trabalhos em detalhes e todos participavam do café, da mística e, em seguida, se dirigiam às salas onde faziam a leitura das questões de modo coletivo, orientados pelo coordenador da sala e acompanhados pelo secretário. Na sequência, formavam grupos menores para rediscutir e inserir, nos instrumentos, suas ponderações. Para cada categoria presente nos encontros, foram elaborados planos contendo elementos que pudessem orientar cada discussão. As questões baseavam-se nas necessidades pedagógicas, formativas, de infraestrutura, etc. O que quer que fosse decidido e alcançado nos Fóruns seria diretamente impactado no trabalho dos professores. Entendia-se que não havia, nos Fóruns, forças políticas suficientes para mudar questões mais amplas relativas diretamente ao modo das organizações das comunidades - o limite estava no âmbito escolar.

Devido aos seus afazeres na produção agrícola, em qualquer outra função na comunidade ou na própria escola, os pais e comunitários em geral participavam em um turno apenas. Na metodologia dos GTs ao término das atividades, os secretários dos GTs entregavam as atas para o gestor da escola que as encaminhava para o GT Campo e Comitê na sede. Todo material seria avaliado e registrado em relatórios elaborados pelo GT Campo na DEF. O relatório seguia como justificativa para requerer junto aos setores dirigentes da Secretaria as melhorias pleiteadas pelos trabalhadores da educação, estudantes e pais/comunitários. O movimento engendraria as bases das novas políticas públicas educacionais para as escolas ribeirinhas e rodoviárias em Manaus. Essa era pretensão perseguida.



Como parte fundamental das ações havia a eleição de delegados nos pré- fóruns. Nessa eleição, cada categoria, em cada escola, elegia dois representantes um titular e um suplente. Isso ocorria desde os estudantes da Educação Infantil até os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pais e comunitários, professores/pedagogos (quase não há pedagogos nas escolas do meio rural) e gestores. Todos teriam sua representatividade garantida nos Fóruns que consolidavam as atividades na sede do município. A eleição dos delegados ocorria conforme a seguir:

- a) 2 professores da Ed. Infantil (creche e pré-escola);
- b) 2 professores dos Anos Iniciais (1º ao 5ºano/série);
- c) 2 professores dos Anos Finais (6º ao 9º ano/série);
- d) 2 estudantes dos Anos Finais;
- e) 2 estudantes do EJA;
- f) 2 estudantes dos Anos Iniciais (5ºano/série);
- g) 2 comunitários ou instituições;
- h) 2 pais/responsáveis/ instituições;
- i) 2 gestores;
- j) 2 pedagogos (quando houver na escola).

Várias escolas não tinham coordenador pedagógico e, muitas vezes, mesmo o gestor era um dos professores que também atuava na sala de aula. A centralidade estava no fazer docente, o objetivo dos fóruns era alcançar qualificação; sabia-se não ter como atingir politicamente transformações na comunidade de modo geral. As perspectivas daquele movimento viam a pedagogia como motor da factível mudança por meio da escolarização. Caldart (2012, p. 333) diz que “a pedagogia do movimento põe em movimento a própria pedagogia”. Era aquela uma pedagogia em movimento.

O movimento era totalizante ao mesmo tempo singular, e, de ano em ano, foram se transformando os próprios procedimentos dos Fóruns, suas subjetividades e objetividades se espalhavam. Aspectos dissonantes eram modificados, havia uma dialética entre discordâncias e concordâncias no pensamento que entrelaçava a mesma luta travada pelas categorias presentes, sejam a classe trabalhadora, sejam estudantes, os comunitários, os dirigentes – todos faziam parte daquela totalidade. Portanto, sabia-se



que não eram momentos harmoniosos, mas, sim, repletos de contradições, afinal o trabalho que forma o próprio ser humano é dialético. O papel do trabalho era indagado e expresso nas antagonias e no ato de consumir a força humana para a produção do ensino/aprendizagem tendo ainda que seguir de acordo com as metas estabelecidas pelo sistema capital. Surge a indagação: o trabalho ali era o algoz alienador? Ou o trabalho ali na escola do campo era libertador?

Para Duarte (2015, p. 46) esse duplo sentido do trabalho é pontuado por Marx e Engels: “apenas a partir de *A Ideologia Alemã* é possível constatar-se a importância da dialética entre humanização e alienação no que se refere ao papel do trabalho na autoconstrução histórica do gênero humano”.

O conceito de contradição, na lógica dialética, está ligado ao que distingue causa contrariedade e, por conseguinte, contraposição, contradição, posições antagônicas em constantes mudanças diante da história das materialidades. Segundo Bottomore, temos essa categoria em Marx mais especificamente como:

Embora o conceito possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção. Uma contradição interna é então uma dupla-conexão ou auto coerção, em que um sistema, agente ou estrutura E é impedido de operar com um sistema regulador R porque está operando com um outro sistema R'; ou em que um curso de ação empreendido T gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma T'. A contradição lógica formal é uma espécie de contradição interna, cuja consequência para o sujeito é a indeterminação axiológica: “A e – A” deixam o curso da ação (ou crença) indeterminado (BOTTOMORE, 1983, p. 134).

No movimento, essa complexa categoria é parte de cada conjuntura singular, da totalidade as partes, pois, se entende que nenhum ato humano é totalmente completo, haverá sempre lacunas e, portanto, essa irregularidade é o que justifica, no agir humano, a necessidade de constantes revisões. No caso dos Fóruns, as contradições limitavam as ações, contudo também impulsionavam as mesmas ações – o movimento se forjava na própria contradição entre o que os documentos oficiais afirmavam realizar em relação ao processo de qualificação do ensino e o que os trabalhadores da educação, tanto na área



técnica quanto na sala de aula, enfrentavam para colocar em prática o que era previsto nas pastas.

Era necessário compreender o fazer escolar e sua utilidade na superestrutura, não como uma “força sobrenatural de criação” (MARX, 2020), mas, identificando as condições, contradições e determinações para nelas agir. Nada estava dado, (FREIRE, 1987), a realidade historicamente se transformava, isso era empírico, não mítico. Era inegável buscar entender o sentido do trabalho na sociedade e a escola na comunidade, assim como para a Secretaria, o papel de todos enfim, tanto quanto os esquemas de alienação que os constituíam, pois “a libertação do trabalho tem de ser obra da classe trabalhadora” (MARX, 2020, p. 89). Situam-se duas questões dilacerantes no espaço da escola: a alienação e a sujeição por diferentes meios de subordinação e subsunção, e, a rebelião, a desocultação, que gera o ímpeto combativo e reativo. O Estado/Escola seria subvertido dentro do próprio Estado/Escola naqueles movimentos.

Nos Fóruns, as autocríticas ocorriam frequentemente, caso contrário seria um movimento contraditório em relação as suas bases fundantes. Em suma na avaliação pós-eventos, alguns pontos foram revistos. O desenvolvimento nos outros anos seguiria com as modificações, considerando o que foi sendo apontado nas avaliações, como:

- a) a realização dos pré-fóruns em polos dificultou a participação;
- b) o modelo formatado dos instrumentos usados para registros precisava ser mais simplificado;
- c) o transporte dos participantes precisava ser melhor definido;
- d) o financiamento das ações precisava ser aumentado para melhor acolher os participantes;
- e) era necessário convidar as universidades e outras instituições para participarem do evento.

A questão do financiamento precisava passar pela burocracia interna, que elaboraria todo o planejamento e inseri-lo, ao início do ano, no plano anual de ações da DEF. Em seguida ele seria inserido no plano anual do DEGE, até chegar no plano de orçamento da Secretaria. Era feito um protocolo com requerimento da verba ao setor administrativo que seguia para avaliação das chefias do gabinete gestor administrativo.



Diante da aprovação do plano, redigia-se um Termo de Referência, que é um documento usual do sistema de gestão municipal, no qual se registra o requerimento do recurso, a fonte, o tipo, qual será seu uso, a sua justificativa. Por exemplo, para impressão de *banners* ou para compra de alimentos para os participantes, já estava registrado quem forneceria, já havia uma série de empresas cadastradas para o fornecimento, conforme licitação anterior feita nos trâmites desse âmbito dentro do sistema. Toda documentação era feita pelo GT Campo e entrava no sistema administrativo para registro do recurso com data prevista para liberação e posterior prestação de contas. Era preciso aguardar a liberação que, muitas vezes, ocorria dois ou até um dia antes do evento.

Como os membros do GT Campo que, em sua maioria, atuavam diretamente na sede, já tinham a expertise dos processos burocráticos, isso dava habilidade para os contatos de compra dos materiais necessários antecipadamente. Todos os anos esse passo a passo seguiu-se. Em 2018, buscou-se, também, recursos advindos de emendas parlamentares na Câmara de Vereadores de Manaus. Uma comissão foi formada por membros do coletivo responsáveis por buscar, junto aos vereadores do município, recursos através de emendas parlamentares para o financiamento dos Fóruns.

Nessa ação, foi alcançado o montante de R\$ 40.000,00 para custear as atividades em 2018. Todo processo era devidamente registrado com prestação de contas e demais burocracias legais. Todas as ferramentas possíveis eram utilizadas para a comprovação dos gastos como relatórios, imagens e notas. Os recursos foram empregados para alimentação dos participantes, transporte, *banner* de comunicação, faixas, material de expediente, certificados, impressão de instrumentos etc.

Inicialmente, os eventos ocorriam em tempo integral em cada escola onde se reuniam os GTs com todos de todos os turnos, em especial no caso dos estudantes. Esse modelo permaneceu até 2017. Em 2018, passam a ocorrer por turno nas escolas assim como a participação dos envolvidos. O Fórum na sede, por sua vez, permaneceu em tempo integral com a participação apenas dos delegados eleitos nas escolas entre convidados e dirigentes do sistema e outras instituições, como as universidades e o Conselho Municipal de Educação.

Os dias dos eventos, tanto nas escolas como na sede, eram considerados dias letivos portanto, de participação efetiva com respaldo de registro de falta na frequência caso não houvesse a participação. Nesses dias, eram fornecidos para todos os



participantes café da manhã, almoço e lanche. Em relação aos pré-fóruns que ocorria nas escolas, eram utilizados materiais/alimentos da merenda escolar para servir em cada turno. Nos Fóruns, era preciso garantir, via requerimento, o material para café da manhã, almoço e lanche.

Quanto ao transporte, nos pré-fóruns ele ocorria normalmente, por meio de transporte escolar, tanto fluvial quanto terrestre. Quanto aos fóruns na sede era mais tranquilo, pois com a participação apenas dos delegados a se deslocarem das comunidades, era menor a necessidade transporte, sendo a demanda mais fácil de ser suprida.

De fato, a Amazônia por meio de seus trabalhadores, no âmbito educacional público, levantava sua bandeira de luta, não era pouca luta, os enfrentamentos existiam de diversas formas, interna e externamente. Um ponto a se destacar, evidenciado na avaliação do primeiro Fórum, tanto para o GT quanto para o Comitê, foi a dúvida acerca da factibilidade do evento entre os próprios participantes.

Os trabalhadores da educação expressavam as dúvidas sobre a probabilidade daquela ação funcionar e de se manter no que se propunha, por ser tão contrária ao modo de gestão vigente na Secretaria, e ao modo de direção das escolas. Historicamente, quem já atuou como docente em escola pública ou privada no Ensino Fundamental, certamente já experimentou o estigma de subserviência presente em muitos desses ambientes – a direção ou gestão escolar reproduz o mandonismo de seus superiores.

O fenômeno das relações humanas desumanizadas, o opressor introjetado no oprimido é o próprio temor da liberdade. Por certo, sendo a primeira experiência que se colocaria em prática, tamanha era a proposta – e escuta democrática, era perfeitamente compreensível a descrença dos participantes. Esse fato refletia a introjeção histórica do subordinado, a subordinação, a subserviência imposta aos trabalhadores, aos estudantes e aos comunitários.

Na Secretaria, até aquele momento, não se tinha experimentado uma chamada ampla para participação. Era notável que o medo da ação democrática estava introjetado, e acompanhava o trabalhador por tempos incontáveis. Como diz Freire (1987, p. 34), “os oprimidos que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade”, pois “a liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”.



Ainda sobre essa condição limitada dos oprimidos, Freire aponta:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre se desalinhamos ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 1987. p. 35).

Destaca-se que, em 2017, na organização do evento, ocorreram as reconfigurações, e a coordenação das atividades dos pré-fóruns passaram para os conselhos escolares. No primeiro ano, a coordenação foi feita pelos membros do GT Campo e do Comitê tanto nas escolas como na sede, mas a partir das avaliações, houve a mudança - o que levou aos conselheiros escolares o cumprimento desse papel, que precisaram fazer um curso de formação para municiarem-se. Foi realizada a formação coletiva durante um dia na sede, com a intenção de que cada escola tivesse, na prática, sua autonomia, seguindo ao mesmo tempo os detalhes gerais quanto aos instrumentos, registros, e dimensões e temas, contudo poderiam definir sua prática no dia do evento, conforme as decisões coletivas preestabelecidas.

Nesse processo, as atividades, a partir de 2017, foram encaminhadas para que tudo corresse dentro do planejamento das aulas dos professores e depois inseridas no plano de ação anual das escolas.

O movimento dos Fóruns já demonstrava alterações a partir do modo de aproximação com os sujeitos das escolas e comunidades. As ações advindas da sede regularmente tinham caráter mandatário, o que, de certo modo, silenciava a participação ampliada. Nos pré-fóruns e Fóruns, ao contrário, a palavra protagonista tinha força nos sujeitos locais; os delegados eleitos, todos faziam a articulação entre teoria e prática. O fato de se ter representantes da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Conselho Municipal de Educação (CME) caracteriza a formação política de classe. A comunicação era estratégia para intensificar as relações e assunção de posições.

A periferia da educação se recuperava, alentava sua autoestima na confiança entre os pares e na expressão de aceite – sempre um aceite superior infelizmente – , dos



dirigentes do sistema, talvez por ingenuidade ou pelo fervor do quantitativo de tantas pessoas juntas, o que também lembrava, para todos, que o povo ainda imprime respeito, ou medo quando unido diante da classe dominante. Sobre isso, Marx já sinalizava quando proclamou: “trabalhadores uni-vos”.

O efeito emocional era também empírico. Na verdade, havia pluralidade de pautas naquela luta e, assim também, de identidades que se somavam não sem contradições, não sem embates intraclasse. Não se tinha verdadeiramente formada uma unidade, os trabalhadores estavam aprendendo na empiria. A luta de classes se reproduz e se materializa nas conquistas políticas. O caráter político já existia nas alianças político-partidárias que dominavam as comunidades, sabe-se dos vereadores e de seus partidos que atuam como donos dos territórios. Os instrumentos da luta sendo oferecidos limitadamente pelo capital tal como o ato de cotejamento do conhecimento nas escolas, limitava, em certa medida, as reatividades dos trabalhadores.

O modo de ser na sociedade não é exatamente o modo de aparecer, os gestores cobram acompanhamento por parte da família no desempenho dos estudantes, ao mesmo tempo em que silenciam sobre o concreto de vida dos sujeitos. A impotência e o flagelo social infligido pelas condições materiais do próprio Estado enrijecem a subjetividade e desacreditam os critérios que regulam a cidadania, aos amigos do Estado os favores das leis e aos inimigos, o peso das leis. Sobre esse tema, Fontes, a partir de Gramsci, diz:

O Estado capitalista ampliado integra e penetra espaços crescentes da vida social, da mesma maneira que as entidades organizativas – ligadas aos grupos dominantes e/ou aos subalternos – não estão apenas do lado de fora, mas também são incorporadas às definições políticas (e de políticas públicas). Com isso pode conter os impulsos revolucionários dos subalternos (modificando-os e conformando-os através de revoluções passivas) e assegurar as condições de reprodução de uma acumulação capitalista a cada dia mais dinâmica, mais extensa e mais complexa (FONTES, 2018, p. 221).

A política educacional está no Estado como escora para aparelhar sua estrutura e capturar as forças necessárias para seu suporte, a igualdade político-jurídica com o grupo ou classe dominante estando na sua frente:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um



desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem (GRAMSCI, 2017, p. 403).

Os grupos subordinados na Amazônia vivenciam superações diárias. Das formas naturais de como produzir sobrevivência e recursos, de se educar no interior dos níveis de florestas – seja nas florestas de igapó, seja florestas de várzeas ou florestas de terra firme. Sobre a importância e a especificidade ambiental das terras de várzeas, em cujo ambiente estão localizadas muitas das escolas do campo no Amazonas, Pereira afirma:

Estas inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem “anfíbia”. Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre. A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas). Nesse ambiente, constantemente submetido a fortes estresses, a biota e o homem amazônico desenvolveram os mais variados comportamentos adaptativos.

O calendário agrícola da várzea possui quatro estações que correspondem à combinação dos regimes fluvial (enchente, cheia, vazante e seca) e pluvial (“inverno” e “verão”) (...) o mês de maio marca uma fase de transição, quando geralmente ocorre a normalização da precipitação pluviométrica e o nível das águas cruza a cota média. Os meses de maio, junho e julho formam o trimestre da estação cheia, quando uma grande parte das áreas cultiváveis está submersa, causando uma redução drástica nas atividades da fase terrestre. Durante esta estação, pode haver o registro de temperaturas mínimas anormais devido à invasão de massas polares frias na região, fenômeno conhecido localmente por “friagem”.

Agosto marca o início da vazante, propiciando a rápida reintegração de áreas submersas ao cultivo agrícola. O regime fluvial do rio Amazonas apresenta uma característica peculiar e particularmente favorável ao uso agrícola da planície de inundação. O “ritmo” da enchente é mais lento que o da vazante. O nível das águas leva cerca de oito meses para atingir o auge, e vazam em apenas quatro. Agosto, setembro e outubro formam o trimestre que corresponde à estação da seca. Esta estação se caracteriza por um menor nível das águas, mínimas mensais de precipitação, máximas de insolação e de evapotranspiração. Conhecido localmente por “verão”, este trimestre é marcado pelo aumento da oferta de áreas cultiváveis e consequente intensificação das atividades produtivas terrestres, entre elas, as atividades de preparo do solo e as atividades pecuárias. Durante esta fase, a redução da superfície dos



corpos d'água permite também a intensificação das atividades produtivas aquáticas, entre elas a pesca lacustre e de canal (PEREIRA, 2007, p. 16).

O trabalho escolar na Amazônia amazonense é, portanto, imerso nessas inúmeras adversidades, e é realizado com muita dificuldade pelos professores e seus estudantes, os quais muitas vezes, para chegar à escola, enfrentam rios revoltos com chuvas torrenciais, estradas e ramais íngremes e escorregadios no inverno, e, no verão, enfrentam o calor e a seca num clima úmido que fadiga o corpo e a mente. São muitos condicionantes, fatores e riscos que não são associados quando se avaliam os resultados do rendimento escolar, nem constam no regime de trabalho.

Isso nos leva a entender que o ato educativo, o trabalho educativo na escolarização formal, exige mais que força física, exige resistência cognitiva, subjetiva e objetiva dos trabalhadores e dos estudantes para enfrentarem as intempéries naturais do bioma amazônico. A relação entre ser humano e natureza está presente intrinsecamente e em especial na Amazônia, apesar de todo avanço tecnológico. No clássico livro *O Capital*, Marx (2017, p. 255) afirma que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. O contato homem/natureza e o trabalho pedagógico na Educação do/no Campo estão sempre em conexão. Engels (2004) afirma que o trabalho cria o próprio homem dada a sua importância para o desenvolvimento biológico, histórico e social da espécie humana.

A intensidade da categoria “trabalho” como chave de reflexão nos Fóruns indicava nossa perspectiva inicial. O trabalho se colocava no centro, fosse na escola ou nas atividades da comunidade, e ficava nítido que a escola é atravessada pelo cotidiano liberal, e por isso acaba por desempenhar papel importante também na questão do desenvolvimento financeiro da comunidade.

Na escola, muitos comunitários tinham/têm oportunidades de trabalho remunerado e ocupam funções como serviços gerais, condutores do transporte, produção da merenda escolar, secretaria da escola, etc. Em alguns casos ainda encontramos professores leigos, em especial nas comunidades distantes, que atuam em sala de aula, tendo em muitos casos professores/comunitários que atuam também como gestores das escolas. Em meio a toda essa complexidade que compõe a materialidade, a razão lógica levava todos os envolvidos nos Fóruns e nas discussões, a assumirem a radicalidade em



relação à necessidade de outras políticas públicas educacionais para qualificar a Educação do Campo.

Algumas falas trazidas dos encontros traduziam espectros de pertencimento coletivo, e foram concedidas em entrevista para assessoria de comunicação da Secretaria durante um dos eventos, como consta na fala da gestora/diretora da Escola Municipal Lago e Silva localizada na rodovia AM-010, Km 21, que diz:

“Achei uma das melhores ideias esse pré-Fórum, ainda mais com a participação dos pais, o que mostra o interesse pelas mudanças na escola com relação ao meio ambiente, a estrutura da escola e futuro dos seus filhos”

Outro registro traz relato de mãe de estudante:

“Esse projeto é muito importante para que a escola e a Semed possam ouvir a opinião dos pais. Isso nos traz uma sensação de sermos ouvidos e quem sabe buscar melhorias para a escola. Ninguém melhor do que os pais que moram e são comunitários para dizer o que é melhor ou não para os filhos”.

Também na Escola Municipal Carlos Santos, localizada na rodovia AM-010/Km 25, o gestor pontua:

“Já tivemos uma mudança no transporte escolar com a presença do monitor, e torcemos cada vez pelo progresso, porque as propostas apresentadas são ótimas e depois vamos levar para discussão no próprio Fórum Municipal, porque a realidade da nossa escola é muito diferente da urbana”.

Informações coletadas no site da Secretaria

(<https://semed.manaus.am.gov.br/semed-realiza-iv-pre-forum-municipal-da-educacao-do-campo-aguas-e-floresta>).

Essas narrativas confirmam a hipótese que nos guia de que para afirmar a Educação do Campo e instaurar outro modo de gestão das políticas públicas era preciso reunir os sujeitos, ir até as escolas e comunidades e levar suas demandas para os dirigentes na Secretaria, onde ia-se fundando uma nova parte da história das escolas ribeirinhas e rodoviárias. Durante o ano de 2020 e 2021, com a pandemia do Covid-19, não houve realização do evento, e, obviamente, nota-se certo enfraquecimento do movimento. Dos



elementos referentes aos dados quantitativos resultantes conforme os anos aqui definidos, temos os registros abaixo:

Quadro 06: quantitativos participantes 2016/2017/2018

Dados comparativos dos pré-fóruns entre 2016 / 2017/2018		
Total geral de participantes das 85 escolas municipais do meio rural rodoviário e ribeirinho	Ano	Total
Público geral – realizado em polos - 75 escolas	2016	1.009
Público geral – realizado em 85 escolas	2017	5.417
Público geral – realizado em 79 escolas	2018	4.121
Dos delegados eleitos nos pré fóruns 2016/ 2017/2018		
GT professores, gestores e pedagogos	2016	47
GT professores, gestores e pedagogos	2017	85
GT professores, gestores e pedagogos	2018	140
GT estudantes	2016	21
GT estudantes	2017	36
GT estudantes	2018	124
GT pais e comunitários	2016	17
GT pais e comunitários	2017	40
GT pais e comunitários	2018	126
Delegados eleitos por cada ano somando todas as categorias		
Delegados	2016	85
Delegados	2017	161
Delegados	2018	390
Dados comparativos dos delegados presentes nos 1º 2º e 3º fóruns 2016/ 2017/2018		
Delegados no fórum	2016	10
Delegados no fórum	2017	86
Delegados no fórum	2018	256

Fonte: Relatórios SEMED, 2017.

Nota-se o crescente aumento de participação entre 2016 e 2018 tanto nos pré-fóruns quanto nos Fóruns. Em relação aos delegados, é preciso observar que, em 2016, sendo o evento realizado em polos formados por várias escolas, obviamente o quantitativo



de representantes das categorias foi diminuído. No decorrer do processo, quando os pré-fóruns passam a ser realizados em cada escola, o quantitativo de delegados aumentou.

A participação nos Fóruns da sede, que ocorriam após os pré-fóruns nas escolas, a cada ano aumentava o interesse por esse espaço de discussão. A expectativa de mudanças, que se comprovava com a elaboração e oficialização de vários instrumentos e documentos pedagógicos, sinalizava a factibilidade de transformação e o compromisso da equipe que estava à frente dos eventos.

Dos registros quantitativos referentes aos 1º pré-fóruns e ao 1º Fórum em 2016 tem-se o quadro a seguir:

Quadro 07: quantitativos participantes pré-fóruns 2016

Quantitativos gerais dos participantes no 1º Pré fóruns 2016	
Total geral de participantes	1.009
Total do GT professores e gestores	498
Total do GT estudantes	229
Total do GT pais e comunitários	183
Total de técnicos da secretaria	99

Fonte: Relatórios SEMED, 2017.

Quadro 08: quantitativos delegados e participantes 2016

Quantitativos de delegados eleitos nos 1º pré-fóruns de 2016	
GT Professores e gestores	47
GT Estudantes	21
GT Pais e comunitários	17
Total de delegados eleitos em 2016	85
Quantitativo de participantes presentes no 1º fórum de 2016	
Total geral de participantes	130
Total do GT professores e gestores	63
Total do GT estudantes	21
Total do GT pais e comunitários	13
Total de técnicos da secretaria	15
Total de convidados de outras instituições	8



Total de delegados presentes	10
------------------------------	----

Fonte: Relatórios SEMED, 2017.

Dos registros quantitativos relativos aos 2º pré-fóruns e 2º Fórum em 2017, temos:

Quadro 09: quantitativos pré-fóruns 2017

Quantitativos gerais dos participantes no 2º Pré-fóruns 2017	
Total geral de participantes	5.417
Total do GT professores e gestores	483
Total do GT estudantes	3.300
Total do GT pais e comunitários	1.601
Total de técnicos da secretaria	33

Fonte: Relatórios SEMED, 2018.

Quadro 10: quantitativos delegados em 2017

Quantitativos de delegados eleitos nos 2º pré fóruns de 2017	
GT Professores e gestores	85
GT Estudantes	36
GT Pais e comunitários	40
Total de delegados eleitos em 2017	161
Total geral de participantes presentes no 2º fórum de 2017	
Total geral de participantes	231
Total do GT professores e gestores	46
Total do GT estudantes	28
Total do GT pais e comunitários	32
Total de técnicos da secretaria	30
Total de convidados de outras instituições	15
Total de delegados presentes	55

Fonte: Relatórios SEMED, 2018.

Destaca-se o quantitativo de delegados eleitos em relação aos que efetivamente estiveram presentes no Fórum. O desenvolvimento, em cada ano, visibilizava o potencial contido no momento dos Fóruns nas escolas. A escola configurava-se como o ápice dos



encontros coletivizados. As questões pleiteadas, sendo já estabelecidas durante aquela etapa inicial, eram levadas aos encontros da sede, porém, com o limite de rediscutir para refinarem-se as proposituras para resolução dos problemas, sem, no entanto, haver modificações completas dos tópicos. O esforço mais robusto de elaboração de proposituras vinha diretamente dos pré-fóruns das escolas. Esse aspecto denotava a importância daquele processo nas comunidades.

Em relação ao quantitativo de participação, seguimos apresentando dados de 2018:

Quadro 11: quantitativo geral de 2018

Quantitativo de participantes nos 3º pré fóruns de 2018	
Total geral de participantes	4.349
Total geral do GT professores, gestores e pedagogos	661
Total geral do GT estudantes	2.604
Total geral do GT pais e comunitários	1.142
Total geral de técnicos da secretaria	25

Fonte: Relatórios SEMED, 2019.

Quadro 12: quantitativo de delegados 2018

Quantitativos de delegados eleitos nos 3º pré-fóruns de 2018	
GT Professores e gestores	140
GT Estudantes	124
GT Pais e comunitários	126
Total de delegados eleitos em 2018	390
Total geral de participantes presentes no 3º fórum de 2018	
Total geral de participantes	350
Total do GT professores e gestores	85
Total do GT estudantes	86
Total do GT pais e comunitários	56
Total de técnicos da secretaria	25
Total de convidados de outras instituições	13
Total de delegados presentes	256

Fonte: Relatórios SEMED, 2018.



Todos os dados derivados dos eventos trazem conexão com aspectos objetivos e subjetivos que estavam presentes nas discussões e foram registrados nos relatórios. Para a metodologia, foram estabelecidos passos para serem desenvolvidos. Os registros serviriam para que os membros do GT Campo e do Comitê cuidadosamente sistematizassem as informações e posteriormente as usassem nas justificativas ao reivindicarem as novas políticas educacionais.

A democracia pedagógica ensaiava-se e pressupunha naquelas práticas um esboço de igualdade. Contudo, como afirma Bezerra Neto (1999), nessa relação “a discussão a respeito do que seria uma gestão democrática da educação ainda não está totalmente concluída”. Ousa-se dizer que a democracia escolar não é um conceito construído externamente, ela precisa ser construída pelo coletivo.

O sentido aguerrido indígena do herói amazônico Ajuricaba se incorporava na escola, em cada um dos movimentos dos Fóruns. Conforme Caldart (2012, p. 286): “a escola é mais do que escola”. Nela, continua a autora, os trabalhadores se formam assim como no MST, “a escola é um tempo e um espaço fundamentais no processo atual de formação dos sem-terra”. Tanto no movimento como no MST também havia de ser esse o tempo de formação identitária.

A ideia de construção identitária foi introduzida na metodologia utilizada e o material produzido para atividades, da mística ao geral, tinha a tendência de misturar aspectos da cultura popular, da música, dança, do plantio com a cultura científica dos conteúdos necessários para qualificar os estudos. A visão sincrética, aos poucos, ia sendo problematizada, desnaturalizando o cotidiano que se tornava prática social, pois era visto de modo crítico. Esse fazer problematizador reforçava a luta em favor da concepção de Educação do Campo.

Na reflexão estava implícita a natureza, a cultura, o trabalho como entrincheirados, apropriados pelos sujeitos para explicar a criticidade emergente no mover social. Saviani (2002, p. 71) entende que no movimento social, na escola, existe a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social”. A síntese construída e avaliada “entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978,



p. 53) incorporava instrumentos culturais transformados agora em “elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2002, p. 72).

Os intelectuais da classe reformulariam o atraso e envergariam a vara para o outro lado, o lado da Educação do Campo amazônico com todas suas peculiaridades. Os fóruns abordavam tópicos do particular ao geral, sobre o que, Saviani adverte:

Mas além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, ela se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas e de pequenos agricultores (SAVIANI, 2017, p. 35).

Para Gramsci (2001), a escola é a instância formativa dos diferentes níveis de intelectuais da classe trabalhadora ou da classe contrária caso a ela sirva.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Nosella (2016, p. 80) traz outras contribuições: “a escola, portanto, tem seu princípio pedagógico ‘fora’ dela no sentido que não é ela que o cria; ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo” (...) “é a própria liberdade concreta e universal o verdadeiro e último sentido do princípio pedagógico em Gramsci”.

Os proletários, os trabalhadores devem ser educados, formados para dirigir a sociedade em suas diversas dimensões, o autogoverno popularizando os conceitos precisos para a libertação da classe, da opressão dos dominantes. A reflexão trazia naquele evento local assemelha-se ao processo dos conselhos de fábrica, na época de Gramsci, guardadas as devidas proporções, ao conduzir, à revelia do sistema, outra formação e informação aos estudantes e trabalhadores das escolas ribeirinhas e rodoviárias. A materialidade era a base, e o trabalhador sabia mais do que outros sobre os instrumentos, meios e fins de seu trabalho coletivo no rural amazônico. Embora as estruturas



cerceassem, grosso modo, os comportamentos, era na relação com os outros que se descobria o que fora sempre encoberto, a força da unidade: “sempre soube também que ele nada é sem a relação com os outros” (NOSELLA, 2016, p. 82). No próximo tópico, aprofundaremos a reflexão, trazendo elementos mais aproximados dos resultantes do movimento dos Fóruns.

4.2. ESTRUTURAS DETERMINANTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CORRENTEZAS E INCERTEZAS

A realização do trabalho aparece a tal ponto como desrealização [...] o que o produto do seu trabalho é, ele [o trabalhador] não é [...] o seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior, mas também um poder autônomo frente a ele.

Karl Marx

Todo sistema possui uma estrutura que sustenta sua concreticidade. O conceito de sistema, segundo dicionário *Oxford Languages* é: “disposição e ordem de elementos que compõe um corpo”. O sistema escolar gera-se na lógica constituída de acordo com a classe ou o grupo dominante que o controla em suas redes relacionadas. A escola sendo organizada em fundamentos pedagógicos e estruturas subjetivas e objetivas, tem o arcabouço em várias ciências como filosofia, sociologia, antropologia, didática – seus sustentáculos. Também compõem sua ação e finalidade outras dimensões organizativas, administrativas e de poder consensuadas pelos sistemas controladores.

Na verdade, toda materialidade é, em princípio, um organismo complexo. A escola é parte das estruturas sociais necessárias no interior da sociedade civil, cujos alicerces estão atrelados ao Estado enquanto política estatal. As estruturas, ou superestruturas, no conjunto das ações que mobilizam estado e sociedade civil estão interligadas.

Para Gramsci, na sociedade civil também habita a ideologia de Estado na forma de sindicatos, associações, de setores privados, empresas que têm como função precípua ampliar e manter o seu poder. A hegemonia da classe dominante necessita do consenso da classe trabalhadora – a maioria populacional – que é inoculada e apassivada por meio



dos valores, da “ética do Estado” (PORTELLI, 1977) introduzida pela aparelhagem do Estado na sociedade civil.

Portelli (1977), sobre os escritos de Gramsci (1999), traduz dois conceitos importantes para entender as configurações lógicas que regem a sociedade a estrutura e a superestrutura que existem dentro de um chamado “Bloco Histórico”, ou seja, um período histórico da sociedade, “um sistema de valores impregnado no grupo social”. O processo de espraiamento ideológico é, majoritariamente, articulado pelos intelectuais que fazem a ponte entre estrutura e superestrutura.

Os intelectuais a serviço do Estado, em muito, são originários da própria classe trabalhadora. Como nas estruturas biológicas, com seus diversos níveis que formam organismos, populações e comunidades com suas categorias regentes, assim também acontece na sociedade: as duas classes sempre existentes, deflagram suas lutas e movem a sociedade produzindo determinações que a conduzem.

Dentro desse movimento está a escola, que não existe isolada, “a escola não é uma ilha” (FREIRE, 1987), ela vive *na, para, e da* sociedade e, como tal, a realidade social desenhada pelo dominador vai introduzir-se em seu currículo, nos conteúdos e nas formas de ensinar - da creche até o ensino superior. Nesse sentido, a educação precisa forjar a visão criticamente da realidade o que requer compromisso.

Ianni destaca que é preciso obstinação, dedicação na análise das dimensões da materialidade e do conhecimento:

A realidade social não se dá a conhecer a não ser pela reflexão demorada, reiterada, obstinada... eu acho bom insistir nessas palavras, “reiterada”, “obstinada”, porque essa observação, de fato, se demora sobre o objeto, para desvendar no objeto, dimensões que não são visíveis, que não são dadas (IANNI, 2011, p. 2).

Para corroborar na análise reiterada sobre a importância da realização dos Fóruns, traremos índices descritores determinantes nas estruturas de atendimento das escolas. As referidas informações derivam do Censo Escolar realizado ano a ano, em todo sistema nacional, com a participação dos entes federados, estados, municípios e distrito federal, e envolve escolas públicas e privadas, com acesso via www.inep.gov.br.

Antes de trazer os dados chama-se a atenção para questão do fechamento de escolas do campo, o que denota descaso intencional do poder público:



Há uma campanha expressiva no contexto do movimento dos trabalhadores rurais sem terra que denuncia o fechamento de escolas desde 2011 e evidencia os dados e os impactos em relação ao fechamento de escolas com reportagens e divulgação na mídia. A intenção é provocar a sociedade brasileira em relação ao desmonte da escola pública localizada no campo. A campanha do movimento social é que “Fechar Escola é Crime” (PEREIRA, 2017, p. 101).

A resistência encontra-se efervescente em diferentes movimentos, mas é um tema que precisa ser discutido, ademais, é um ato ilegal com os precedentes contidos na LDB 9394/96 e registrado na Agência Brasil:

Art. 28. 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. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas>.

Também temos na própria LDB 9394/96 acréscimos de leis para dificultar o fechamento de escolas, como a Lei nº 12.960/2014. Em seu parágrafo único determina que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, s/p).

De fato, a existência da escola na comunidade é fortalecimento de inclusão dos estudantes no processo educativo escolar em seu local de moradia, e, assim seguimos destacando os dados referentes as estruturas escolares como elementos que forjam as preocupações dos Fóruns. Inicialmente sobre as matrículas temos o maior quantitativo de estudantes no 2º ano/série do EF e menor quantitativo de estudantes no 9º ano/série em 2014. Soma-se o total de 10.274 estudantes.

Quanto ao ano de 2018, as matrículas efetivadas registram maior número de estudantes no 3º ano e menor número no 9º ano no EF, somando 9.778 estudantes. A imagem abaixo traz quantitativos estatísticos sobre a categoria matrículas por ano/série de 2014 até 2018.



Imagem 25: total matrículas 2014/2018 por ano/série

Total de Escolas	88 escolas	Total de Escolas	84 escolas
Fonte Censo Escolar/INEP 2014 Total de Escolas de Educação Básica: 88 QEdu.org.br		Fonte Censo Escolar/INEP 2018 Total de Escolas de Educação Básica: 84 QEdu.org.br	
Matrículas no Ensino Fundamental		Matrículas no Ensino Fundamental	
Matrículas 1º ano	999 estudantes	Matrículas 1º ano	1.074 estudantes
Matrículas 2º ano	1.558 estudantes	Matrículas 2º ano	1.094 estudantes
Matrículas 3º ano	1.484 estudantes	Matrículas 3º ano	1.353 estudantes
Matrículas 4º ano	1.307 estudantes	Matrículas 4º ano	1.195 estudantes
Matrículas 5º ano	1.265 estudantes	Matrículas 5º ano	1.126 estudantes
Matrículas 6º ano	1.148 estudantes	Matrículas 6º ano	1.198 estudantes
Matrículas 7º ano	894 estudantes	Matrículas 7º ano	1.118 estudantes
Matrículas 8º ano	890 estudantes	Matrículas 8º ano	846 estudantes
Matrículas 9º ano	729 estudantes	Matrículas 9º ano	774 estudantes
Fonte Censo Escolar/INEP 2014 Total de Escolas de Educação Básica: 88 QEdu.org.br		Fonte Censo Escolar/INEP 2018 Total de Escolas de Educação Básica: 84 QEdu.org.br	

Fonte: Qedu 2020.

Destaque para menor quantitativo na etapa da Creche e a não equivalência dos dados do mesmo período, em relação ao que está no sistema do Inep e site da plataforma Qedu utilizada para coleta. Nos dados diretos da Secretaria, conforme os relatórios do GT Campo e do Comitê, em 2014, eram 87 escolas, como já citado, e em 2018 eram 85. Ressalta-se que o site Qedu, embora aqui utilizado para coleta de dados, é parte da Fundação Lemann que engloba as intencionalidades de ampliação do poder do capital. Segundo artigo do site Brasil de fato:

Jorge Paulo Lemann, economista, com fortuna estimada, segundo a Forbes, em R\$ 104,71 bilhões, em 2019, além de produzir álcool em gel em uma de suas fábricas da Ambev (Ab InBev) – para doação aos hospitais públicos de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília – intensificou, paralelamente, o seu interesse na educação pública, neste momento de pandemia do Coronavírus. Lemann também é investidor da 3G Capital, da Burger King e da Gera Venture Capital, focada em educação, com investimentos em startups, dando origem à *holding* Eleva Educação. Investe, também, em ONG's e fundações, como a Gerando Falcões, que atua no desenvolvimento das periferias. Sua Fundação, uma organização familiar sem fins lucrativos, afirma que há 15 anos trabalha por uma educação pública de qualidade. Em parceria com diversos Governos, atua em 24 redes públicas em todo o Brasil, por meio do



programa Formar. Lemann também participou da construção da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a qual sofreu diversas distorções ao longo da sua elaboração, favorecendo o rebaixamento da formação e precarização do trabalho docente.

Segue-se com mais detalhamentos referentes as etapas e modalidades registradas no sistema entre 2014 e 2018 enquanto limite de nossas observações.

Imagem 26: matrículas em 2014/2018 incluindo etapas e modalidades

Matrículas		Total de Escolas 84 escolas	
Matrículas em creches 110 estudantes		Matrículas em creches 70 estudantes	
Matrículas em pré-escolas 1.623 estudantes		Matrículas em pré-escolas 1.542 estudantes	
Matrículas anos iniciais 6.613 estudantes		Matrículas anos iniciais 5.842 estudantes	
Matrículas anos finais 3.661 estudantes		Matrículas anos finais 3.936 estudantes	
Matrículas ensino médio 0 nenhum		Matrículas ensino médio 0 nenhum	
Matrículas EJA 840 estudantes		Matrículas EJA 473 estudantes	
Matrículas educação especial 0 nenhum		Matrículas educação especial 108 estudantes	

Fonte Censo Escolar/INEP 2014 | Total de Escolas de Educação Básica: 88 | QEdu.org.br

Fonte Censo Escolar/INEP 2018 | Total de Escolas de Educação Básica: 84 | QEdu.org.br

Fonte: Qedu 2020.

Da parte relativa à infraestrutura e à alimentação também consta que houve o aumento de 72 para 79 as escolas com atendimento de água filtrada na área rural entre os anos de 2014 e 2018. Os registros aqui foram coletados em pesquisa no Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2018, sendo elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE/INEP/MEC, 2018). Em relação à qualidade de água consumida pelos estudantes o documento acima citado apresenta definições como:

Filtrada: A água consumida pelos alunos na escola passa por processo de filtração para melhorar a qualidade, com filtros que geralmente possuem velas porosas para a retenção de impurezas, como os de barro, de louça, de plástico, de carvão ativado.

Não filtrada: A água consumida pelos alunos na escola não passa por um processo de filtração (INEP/MEC, 2018, p. 30).

Sobre abastecimento de água:



Rede pública: Serviço público que abrange a captação da água bruta no meio ambiente, tratamento adequado para torná-la potável e fornecimento coletivo por meio de rede de distribuição.

Poço artesiano: Poço perfurado com pequeno diâmetro e grande profundidade em aquíferos artesianos ou confinados. Pode ser chamado de poço profundo ou poço tubular profundo.

Cacimba/cisterna/poço: Cacimba: poço de água potável.

Cisterna: reservatório para receber e conservar as águas pluviais ou reservatório ligado à rede de distribuição para fornecer água para um local.

Poço: abertura profunda cavada no solo, geralmente com parede de alvenaria, da qual é possível retirar água para uso caseiro ou industrial.

Fonte/rio/igarapé/riacho/córrego: A água é captada diretamente de fonte natural.

Inexistente: A escola não tem abastecimento de água conforme as especificações anteriores. (INEP/MEC, 2018, p. 31).

Acerca da infraestrutura das escolas na área rural observa-se que em 2018 todas ofereciam a merenda escolar, todavia, das 84 escolas ainda 12 não fornecem água adequada aos estudantes. Essa é uma questão a ser discutida enquanto estrutura básica para promoção da qualidade da educação escolar, pois sabemos que existem recursos destinados para suprir tais necessidades. Em 2011, o MEC via SECADI pela Resolução CD/FNDE nº 28, de 09 de junho de 2011, lança o Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo – PDDE, com objetivo e finalidade de:

Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, conforme matrícula apresentada no CENSO ESCOLAR MEC/INEP 2010. (...) O PDDE Escola do Campo consiste no repasse financeiro por meio de transferência de recursos, nas categorias econômicas de custeio e capital, para contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pela oferta de turmas organizadas sob a forma de multisseriação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&.

O PDDE da Educação do Campo é uma política pública que busca equalizar o atendimento, todavia existem condições para a execução e o repasse dos recursos especialmente com atendimento em turmas multisseriadas que:



Possuam Unidade Executora Própria (UEEx); possuam entre 10 (dez) e 50 (cinquenta) alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas; ou localizadas em áreas de assentamentos, terras indígenas e remanescentes de quilombo e possuam até 80 (oitenta) alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas; não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária em exercício anterior; e funcione em edificação própria da rede pública.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&)

A respeito do valor, sabe-se que

O valor destinado a cada escola é de R\$ 12.000,00 (doze mil reais). (...) O recurso será depositado na mesma conta corrente específica aberta pelo FNDE para crédito dos repasses do PDDE efetuados sob o amparo da Resolução CD/FNDE nº 17, de 2011. (...) Os recursos devem ser utilizados 70% na categoria econômica de custeio (R\$ 8.400,00) e 30% na categoria econômica de capital (R\$ 3.600,00). Dos 70% destinados ao custeio, até 50% poderá ser utilizado na contratação de serviços de mão de obra (pedreiro, eletricista, marceneiro, etc.).

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&)

Esses recursos, segundo o FNDE, devem ser utilizados nas escolas com vistas a assegurar a qualidade do atendimento e deve ser empenhado em planejamento definido com colaboração e diálogo com as comunidades escolares, com os comunitários em geral. A definição do uso adequado do recurso deve ser decidida em coletivo com a prestação de contas e tudo registrado em Ata.

O Artigo nº 10 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, de 2002, sinaliza que:

o projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no Artigo 14 da LDB/9394/96, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (CNE, 2002).

Os dados sobre alimentação apontam que ainda existem lacunas no fornecimento de água filtrada. 90% de escolas têm fornecimento de água filtrada, ainda com lacunas, em 2014; e esse número cai para 86% de escolas com acesso à água filtrada em 2018. Destaca-se a existência do programa federal de apoio a essa questão, como o PDDE



ÁGUA, cujo financiamento deve chegar para todas as escolas do campo com a finalidade de atender às demandas existentes. A Resolução de 2002, da Diretriz para Educação Básica do Campo, legitima o devido financiamento.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil (CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.).

Seguimos com dados gerais sobre atendimento na alimentação escolar nos anos de 2014 e 2018.

Imagem 27: dados sobre alimentação nas escolas do campo 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

Observe-se, na diferença temporal demarcada no presente estudo, que, de 2014 para 2018, os dados em relação ao uso de esgoto nas escolas aumentam de 0 para 1 escola, apenas com esse suporte estrutural. Observa-se que nesse período de 5 anos, apenas 1 escola passou a ter acesso ao uso de esgoto pela rede pública. É evidente o declínio das políticas públicas de atendimento nas escolas rurais.



Imagem 28: sobre serviços prestados nas escolas em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

O Caderno de Orientações do Censo Escolar do INEP/MEC (2018) traz informações sobre o tratamento do esgoto sanitário, a rede elétrica e a coleta de lixo, como se pode ver a seguir:

Rede pública: Serviço público que abrange a captação de esgoto por rede coletora. **Fossa:** A fossa séptica é uma unidade de sistema de tratamento de esgoto de pequena escala que consiste em cavidade estanque ou tanque pré-fabricado, subterrâneo, no qual se despeja o esgoto doméstico para que este seja parcialmente decomposto pelas bactérias anaeróbias que se desenvolvem no local. **Inexistente:** Não existe sistema de captação e tratamento de esgoto na escola (INEP/MEC. 2018, p.32).

E sobre o fornecimento de energia elétrica, o mesmo documento afirma:

Rede pública: Serviço público que abrange a captação e a distribuição de energia elétrica. **Gerador:** Equipamento que utiliza outras fontes de energia para gerar energia elétrica. Existem vários tipos de geradores elétricos, classificados de acordo com a fonte primária de energia, sendo bastante comuns os geradores térmicos, que produzem energia elétrica a partir da queima de combustível (diesel, gasolina, carvão, entre outros). **Outros:** A fonte de energia é de outro tipo. Alguns exemplos de energias alternativas: Energia eólica: produzida a partir da força dos ventos. Energia solar: conversão de raios solares em



eletricidade, por meio de células específicas. **Inexistente:** A escola não tem abastecimento de energia elétrica (INEP/MEC, 2018, p.32).

E sobre a coleta de lixo:

Coleta periódica: O lixo é recolhido regularmente pelo serviço de limpeza pública. **Queima:** O lixo sofre processo de queima, que pode ser realizado de duas maneiras – artesanalmente ou em usinas especializadas –, de acordo com as descrições abaixo: **Queima artesanal ou “caseira”:** realizada sem a utilização de técnicas ou equipamentos adequados, geralmente ao ar livre e sem o devido controle do fogo. **Incineração:** realizada em fornos e usinas de incineração especializadas. Quando é conduzida da maneira correta, apresenta a vantagem de reduzir o volume de resíduos. **Joga em outra área:** O lixo é descartado em outra área. **Recicla:** O lixo é separado e os materiais recicláveis são reaproveitados. **Enterra:** O lixo é depositado em valas e depois enterrado. **Outros:** nenhuma das alternativas acima corresponde à destinação do lixo produzido na escola (INEP/MEC, 2018, p. 33).

Em relação às estruturas de atendimento em dependências, observa-se que as bibliotecas, laboratórios, quadras poliesportivas entre outros apontam deficiências e expressam a precariedade mantida nas escolas do/no campo mesmo com recursos reservados para esse fim. Em destaque para o atendimento na modalidade Educação Especial, o qual se apresenta com ausência de salas de atendimento - o que é fundamental para esse trabalho pedagógico. Do total de escolas apenas 1 é identificada, em 2018, como possuindo essa sala de atendimento e apenas 2 escolas a conquistaram em 2014.

Os avanços são lentos diante das demandas, e isso promove também o isolamento de estudantes com necessidades especiais na área rural. Em desacerto com esse panorama sabe-se que existe o Programa Escola Acessível, cujo objetivo é adequar o espaço físico das escolas para promover acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino. O programa ainda disponibiliza apoio técnico e financeiro para a realização de projetos arquitetônicos de acessibilidade nas escolas, contemplando a construção de rampas, instalação de corrimãos, adaptação de sanitários, alargamento de portas e demais vias de acesso, colocação de sinalização visual, tátil e sonora, além de recursos de tecnologia assistiva e mobiliários acessíveis. As escolas na área rural de Manaus nesse período não tinham acesso a esse programa, e, segundo



relatos, depende da aprovação do MEC via PPDE Interativo. A seguir, sinaliza-se o processo a ser seguido para obtenção dos recursos:

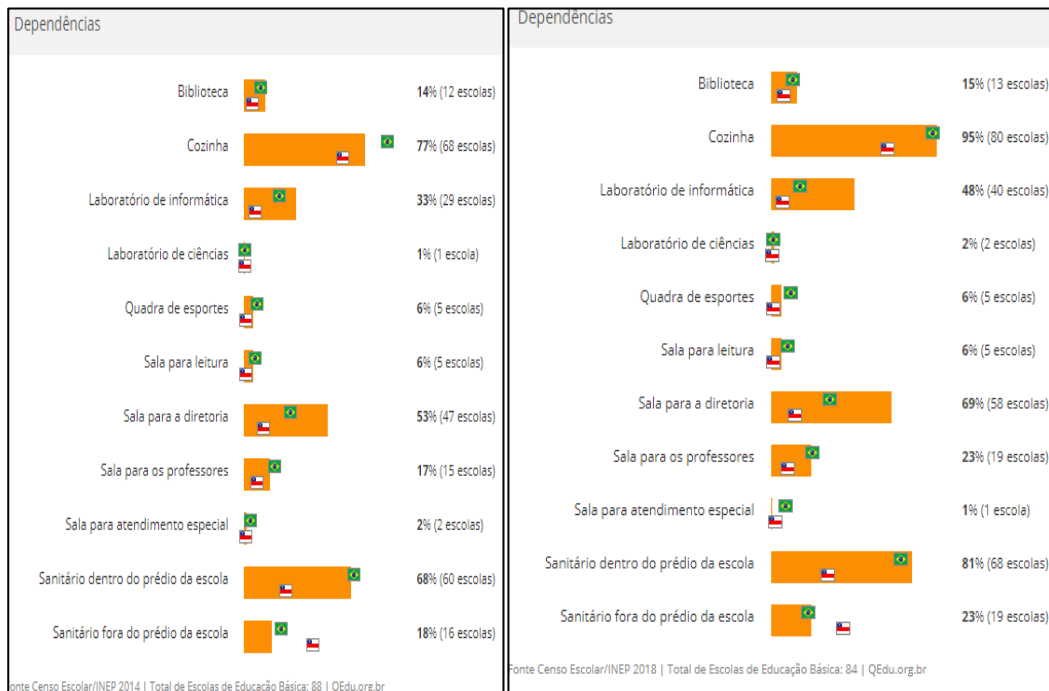
Estados e municípios com escolas públicas pré-selecionadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC (Semesp) para receber recursos para Sala de Recursos Multifuncionais e Bilíngues de Surdos devem aderir ao programa até dia 30 de novembro, por meio do sistema PDDE Interativo, indicando as unidades de ensino que podem participar desta ação agregada do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Em seguida, as Unidades Executoras das escolas (associações de pais e mestres, caixas escolares e similares) precisam elaborar e enviar os Planos de Atendimento, também pelo PDDE interativo, condição necessária para que as unidades de ensino recebam os recursos financeiros. Elaborada pela Semesp, a lista de escolas previamente selecionadas para receber os recursos está disponível no portal eletrônico do FNDE. Os valores dos repasses vão de R\$ 20 mil a R\$ 45 mil, dependendo do número de estudantes de cada unidade de ensino. Os recursos podem ser utilizados na aquisição de itens e materiais pedagógicos; cadeiras de rodas; bebedouros acessíveis; produtos de tecnologia assistiva; e equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado. As escolas cujos planos de atendimento sejam aprovados pela Semesp formarão uma lista que será encaminhada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelos repasses do PDDE, para a realização das transferências financeiras às Unidades Executoras.

(<http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13890-ades%C3%A3o-ao-programa-escola>)

Com relação ao quantitativo de escolas que possuem sanitários em seu interior, os dados denotam o aumento apenas de 8 escolas beneficiadas dentre o total geral de escolas. A população da área rural deve ter acesso aos bens tanto quanto a população da área urbana, portanto essa questão nas políticas de atendimento educacional é parte do projeto de exclusão contra a classe trabalhadora. Mapeando a estrutura de atendimento, se expõe ao público em geral a necessidade de mudanças radicais. Esse acompanhamento das ações é imprescindível, seja nas associações, nos sindicatos, e conselhos, nas comissões que existem nas instituições do Estado, e, sobretudo, são resguardados legalmente. Entretanto, é preciso atentar para que não estejam cooptados pela elite dirigente da educação.



Imagem 29: dados sobre dependências em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

Os dados sobre equipamentos indicam que 13 das 84 escolas, em 2018, possuem antena parabólica – o que permite recepção de sinais de rádio e televisão via satélite, possibilitando maior comunicação em especial nas escolas mais isoladas. Contudo, os dados seguintes apontam que 92% das escolas têm acesso à internet em 2018 contra 49% de escolas com acesso à internet, em 2014. Observa-se, portanto, um leve aumento desse atendimento. Em registro da Secretaria alguns programas locais, em parcerias com empresas privadas que estão ligados ao acesso à internet e a suas mídias, estão sendo utilizados nas escolas, via setor de comunicação, como disponível no seu site. São estas definições:

Os conteúdos tecnológicos utilizados na rede municipal de Educação são administrados pela Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), da Semed, que busca atuar como centro de demonstração e experimentação em tecnologias educacional, realizar assessoramento técnico e pedagógico para atividades com tecnologias interativas nas escolas e incentivar e orientar o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas que busquem a criação de novas formas de uso do computador como recurso pedagógico no processo de aprendizagem. Segundo a chefe do GTE, todas as 492 unidades de ensino possuem algum tipo de recurso tecnológico que podem ser usados com ou sem internet. Para melhorar a utilização dessas tecnologias, a partir de 2017,



todas as atividades serão monitoradas de forma mais intensa por meio de um formulário digital.

Os recursos disponíveis nas escolas são divididos conforme demanda dos professores. Atualmente 49 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) possuem Mesas Educacionais Mundo das Descobertas (MDD), 54 escolas trabalham com as Mesas Educacionais Alfabeto, recurso que está disponível na rede desde 2008. O laboratório do Programa Um Computador por Aluno (UCA) está disponível em 14 escolas e 1 Cmei, já o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), na rede desde 2010/2012, é utilizado por 166 escolas. Além disso, 219 escolas usam os laboratórios de Telecentro, 90 escolas o laboratório Proinfo, programa do Ministério da Educação (MEC) aderido pela Semed. Outras 46 escolas têm acesso a Lousas Interativas Proinfo, 219 escolas do Ensino fundamental 1 e 2 usam a Lousa Interativa Netbil (podendo variar de 1 a 14 kits netbil por escola) e 60 escolas possuem sala de Apoio e Aprendizagem. O Kit Itinerante com tablets está disponível em 60 escolas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, sendo 10 tablets para escolas com Telecentro, 1 carrinho, 25 tablets, 1 roteador, 1 data show e 1 notebook para escolas sem Telecentro. O Lego Educacional, que é uma introdução ao projeto de robótica, acompanhado e orientado pelo GTE, é utilizado por alunos de 117 escolas do Ensino Fundamental. Por fim, existe ainda a Sala de Recursos Multifuncionais, disponíveis em 39 escolas do Ensino Fundamental e 5 Cmeis. Todos os recursos são utilizados mediante ao planejamento de aula feito pelo professor.

(<https://semed.manaus.am.gov.br/tecnologias-sao-utilizadas-como-complemento-educacional-das-escolas-da-rede-municipal>)

Ou seja: os dados sobre equipamentos e tecnologias também não são iguais em todas as escolas.

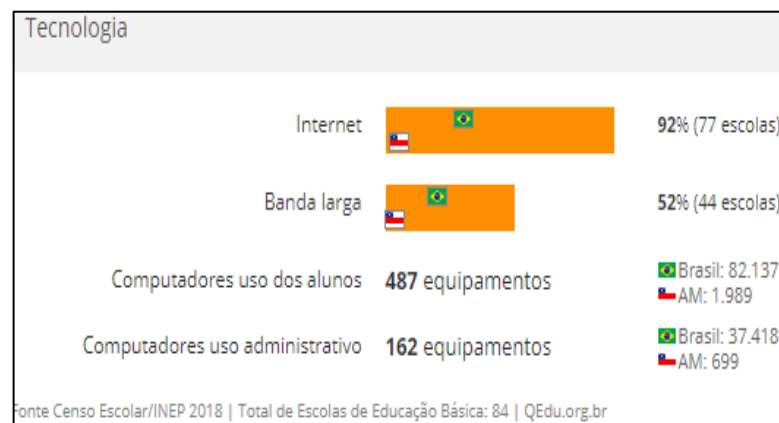
Imagem 30: dados sobre equipamentos em 2014/2018





Fonte: Qedu 2020.

Imagem 31: dados sobre tecnologias na educação em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

No Amazonas, algumas políticas educacionais sinalizavam atenção às escolas do meio rural, obviamente sem a base conceitual filosófica da Educação do Campo. Programas advindos do governo federal e projetos tidos como inovadores com o uso de tecnologias tais como o “Ensino Presencial Mediado por Tecnologias” existem de longa



data no estado. Sua aplicação se dá na área rural dos municípios e seu objetivo é atender estudantes em comunidades distantes das sedes desses municípios baseados na concepção de Educação a Distância (EAD). É aplicado para estudantes nos anos finais do 6º ao 9º ano/série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e existe todo um planejamento para efetivar o programa que se situa como política educacional para garantir esse acesso aos estudantes das comunidades especialmente ribeirinhas. Conforme o site da Secretaria informa:

A tecnologia é a ferramenta utilizada pelo Governo do Amazonas para encurtar distâncias e levar educação aos lugares longínquos do maior estado brasileiro. Graças ao projeto “Ensino Presencial com Mediação Tecnológica” perto de 40 mil estudantes de mais de 3 mil comunidades do Estado estão tendo acesso ao Ensino Médio e Ensino Fundamental. As aulas são ministradas de estúdios de televisão localizados no Centro de Mídias, em Manaus, em formato de teleconferência. Até então, o Ensino Médio (e em alguns casos também o ensino fundamental) nunca havia sido ofertado para essas comunidades, o que forçava o estudante a sair do local em que morava para continuar os estudos nas sedes dos municípios ou na capital do Estado. Nas comunidades rurais atendidas, cada uma das salas de aula está equipada com um kit tecnológico composto por Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a laser e no break. A tecnologia permite que professores e alunos interajam como se ambos estivessem no mesmo espaço físico.

(<http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/>)

O quantitativo de estudantes atendidos por essas e outras iniciativas do estado do Amazonas em relação ao Ensino Fundamental, na área rural, alcança o total de 3.512 escolas públicas e 238.754 estudantes no período estudado. O ensino é realizado por meio do uso de televisores com monitoria em sala de aula. No entanto, devido à falta de contratação de professores formados em algumas unidades, essa monitoria pode ser feita por um comunitário ou professor leigo²⁸. É fato que esse tipo de metodologia é discutível, não se pode afirmar que existam resultantes iguais ao processo de aulas presenciais com professores presenciais.

Os dados sobre acessibilidade, por sua vez, expressam a ausência de condições estruturais para portadores de deficiência ou de necessidades especiais, nas escolas do

²⁸ Educadores que não possuem formação específica para a prática de ensino.



campo, em 2018. Embora saibamos que existem leis que legitimem esse atendimento, sendo um direito dos estudantes nessa categoria, apenas 1 escola aparece nos registros oficiais com dependências adequadas. Sobre aspectos sanitários, importantes para saúde coletiva, em especial na escola, apenas 10 escolas da área rural contam com sanitários adequados para portadores de algum tipo de deficiência.

A Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino. Qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos (Art. 8º da Lei nº 7.853/89). (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>).

Os registros apontam que:

Imagem 32: dados sobre acessibilidade em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.



Ainda sobre o atendimento na modalidade de Educação Especial, é importante saber que:

O Atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que organiza atividades com recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, com o objetivo de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem. Esse serviço, instituído pelo projeto político-pedagógico da escola, é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, em horário distinto ao da escolarização em sala de aula comum. As opções disponíveis são: **Exclusivamente:** A escola oferece apenas AEE. **Não exclusivamente:** Além de oferecer AEE, a escola também oferece escolarização e/ou atividade complementar. **Não oferece:** A escola não oferece AEE (INEP/MEC, 2018, p. 42).

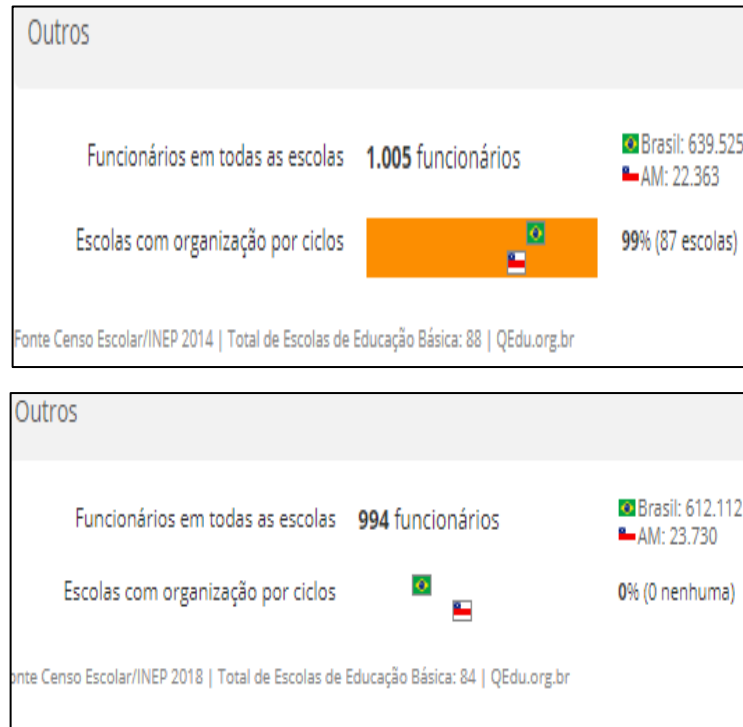
Sobre a Educação Especial:

O PNE estabelece na Meta 4 a necessidade de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. A meta está em consonância com a política nacional da educação especial e com as informações que vêm sendo declaradas no Censo Escolar dos últimos anos. Entre 2010 e 2017, houve aumento de 85% das matrículas de alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA) e/ou altas habilidades/superdotação nas classes comuns da educação básica e queda de 22% nas classes especiais. Em 2017, 42% dos alunos nas classes comuns realizavam o AEE (INEP/MEC, 2018, p. 52).

Dados referentes aos quadros gerais de trabalhadores da educação: para 84 escolas, 994 trabalhadores incluindo gestores e coordenadores pedagógicos em 2018, e 1.005 em 2014, donde se vê uma redução notável. Segundo o documento de orientação “este campo se refere à quantidade de funcionários que desempenham funções docentes, técnicas, administrativas etc. na escola” (INEP, MEC, 2018, p. 41).



Imagem 33: dados sobre quantitativo de profissionais da educação nas escolas em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

Com relação ao processo de organização de escolas em ciclos, afirma-se que, segundo a LDB 9394/96, é possível organizar o ensino- aprendizagem de diversas formas, o que contribui para legitimar as especificidades encontradas nas escolas em área rural.

A LDB estabelece que a educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Dessa forma, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a organização do ensino fundamental (modalidades: ensino regular e educação especial – modalidade substitutiva) em ciclos tem, como princípio norteador, a flexibilização da seriação, possibilitando que o currículo seja trabalhado ao longo de um período de tempo maior. Segundo essa lógica, a organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, favorecendo os diferentes ritmos que os alunos apresentam (INEP, MEC. 2018, p. 44).

Os processos de ensino-aprendizagem seguem parâmetros que visam ordenar e tornar possível a avaliação do resultado dessas ações, poder matematizar em números o andamento em etapas e modalidades. Essas avaliações, de modo geral, produzem políticas



educacionais que demandam recursos financeiros, os quais, por sua vez, têm articulações entre os entes federados e mesmo instituições internacionais, como já foi dito aqui.

Os registros acerca dos resultados do rendimento escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano/série) e anos finais (6º ao 9º ano/série) são medidos a partir de resultados da avaliação censitária denominada IDEB (ver capítulo 2). Essa avaliação sintetiza dois conceitos viscerais para parametrizar a qualidade da educação: a) os níveis de aprovação ou fluxo do estudante no sistema; b) a média de desempenho dos estudantes nas disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Matemática. A isso se denomina níveis de proficiência, o que significa segundo Ruben Klein, da Fundação Cesgranrio, em seu glossário Ceale:

Escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (ITR) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área do conhecimento. A probabilidade desse acertar um item aumenta à medida que a proficiência aumenta. A escala de proficiência não tem uma origem (zero) e uma unidade de medida absoluta. Portanto, a origem e a unidade de medida precisam ser arbitradas para se evitar a indeterminação. Assim, a escala de proficiência representa a habilidade do aluno em um *continuum* de valores.

(<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esca-la-de-proficiencia>)

Essa proficiência é composta de indicadores educacionais inerentes ao trabalho pedagógico tal como o rendimento escolar, que inclui aspectos referentes a aprovação, reprovação e abandono dos estudantes no sistema. No site do Qedu encontra-se como referência ao conceito taxas de rendimento escolar:

As taxas de rendimento se referem ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento e frequência dos alunos ao final de um ano letivo. Elas são formuladas a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono. Por sua vez, as taxas de transição ou fluxo escolar revelam progressão dos alunos entre os anos letivos consecutivos e são compostas pelas taxas de promoção, repetência e evasão. (<https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>)

Sobre essa temática temos o quadro abaixo com elementos que demonstram a implicação dos indicadores no fluxo escolar pensado nessa estrutura burocrática, mas necessária para ordenamento do ensino. O que diferencia a ação perceptiva desses



elementos na trajetória escolar é a articulação feita na visão dos trabalhadores da educação de base progressista quanto ao seu impacto de acordo com a conjuntura social e econômica em que a educação se faz, ou na visão dos trabalhadores da educação de base conservadora. Retirados as informações do site <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>

Imagem 34: explicativo sobre rendimento escolar



Fonte: Revista Nova Escola, 2012 (<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-aluno>)

Há de se destacar que o conceito de “abandono escolar” significa que o estudante deixou de frequentar a escola naquele ano letivo com a possibilidade de efetivar sua matrícula no ano seguinte; o conceito de “evasão escolar” significa que o estudante deixou de frequentar a escola no ano letivo por reprovação ou outra questão não identificada, que pode ser subjetiva ou objetiva advinda de sua situação social externa à escola. Nesses casos, de modo geral o estudante finda por não retornar para matricular-se, ou seja, ele não consegue dar continuidade aos seus estudos.

Em uma escala de zero a dez, o indicador vem sendo calculado de 2 em 2 anos. Somam-se a isso os dados sobre aprovação nas escolas de acordo com informações do registro no Censo Escolar calculado via médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil em todos os municípios. Observe-se que a maior reprovação está no 3º ano e 6º ano do EF, o que mostra as dificuldades dos estudantes localizadas nos processos de alfabetização nos



3º anos e nos processos e na transição indicados nos 6º anos durante a escolarização no EF.

Imagem 35: dados do rendimento escolar nas etapas do EF em 2014/2018

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	8,2% 544 reprovações	2,5% 168 abandonos	89,2% 5.902 aprovações
Anos Finais	6,4% 235 reprovações	7,9% 290 abandonos	85,7% 3.137 aprovações

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	7,0% 407 reprovações	0,9% 52 abandonos	92,2% 5.384 aprovações
Anos Finais	5,5% 219 reprovações	4,1% 164 abandonos	90,3% 3.555 aprovações

Fonte: Qedu 2020.

Imagem 36: dados do rendimento escolar em anos/séries anos iniciais em 2014/2018

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,2% 2 reprovações	2,3% 23 abandonos	97,5% 975 aprovações
2º ano EF	0,5% 8 reprovações	2,6% 41 abandonos	96,9% 1.510 aprovações
3º ano EF	15,3% 228 reprovações	3,3% 49 abandonos	81,4% 1.208 aprovações
4º ano EF	13,7% 180 reprovações	1,9% 25 abandonos	84,4% 1.104 aprovações
5º ano EF	10,1% 128 reprovações	2,4% 31 abandonos	87,5% 1.107 aprovações



Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,9% 10 abandonos	99,1% 1.065 aprovações
2º ano EF	0,1% 2 reprovações	1,1% 13 abandonos	98,8% 1.081 aprovações
3º ano EF	16,8% 228 reprovações	1,0% 14 abandonos	82,2% 1.113 aprovações
4º ano EF	10,4% 125 reprovações	0,7% 9 abandonos	88,9% 1.063 aprovações
5º ano EF	4,8% 55 reprovações	0,7% 8 abandonos	94,5% 1.065 aprovações

Fonte: Qedu 2020.

Quanto aos dados de rendimento relativos aos anos finais, é preciso destacar a necessidade de acompanhamento especial nas dificuldades dos estudantes durante a transição entre os anos iniciais e anos finais. Existem programas nas secretarias para trabalhar essa fase de transição em que o estudante passa a ser atendido por vários professores nas diversas disciplinas, o que pode impactar no processo de desenvolvimento cognitivo.

O registro, a seguir, mostra o maior índice de reprovação no 6º ano/série, o que pode confirmar a hipótese de do indicativo acima. Já nos anos iniciais o maior índice de reprovação está no 3º ano/série do EF. Esse alto índice de reprovação tem forjado a elaboração de estratégias pedagógicas tanto no âmbito local quanto no âmbito nacional.

Quanto aos anos finais do EF nota-se que, em 2014, ocorreu maior reprovação no 6º ano e a maior aprovação no 9º ano. Em 2018, ocorreu a maior reprovação no 7º ano e maior aprovação no 9º ano. Já o abandono escolar ocorre no 8º ano, em 2018, e maior abandono no 6º ano em 2014.



Imagem 37: dados do rendimento escolar anos finais em 2014/2018

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	7,9% 91 reprovações	9,5% 110 abandonos	82,6% 949 aprovações
7º ano EF	7,9% 71 reprovações	6,0% 54 abandonos	86,1% 770 aprovações
8º ano EF	6,8% 61 reprovações	6,5% 58 abandonos	86,7% 772 aprovações
9º ano EF	1,8% 14 reprovações	9,4% 69 abandonos	88,8% 648 aprovações

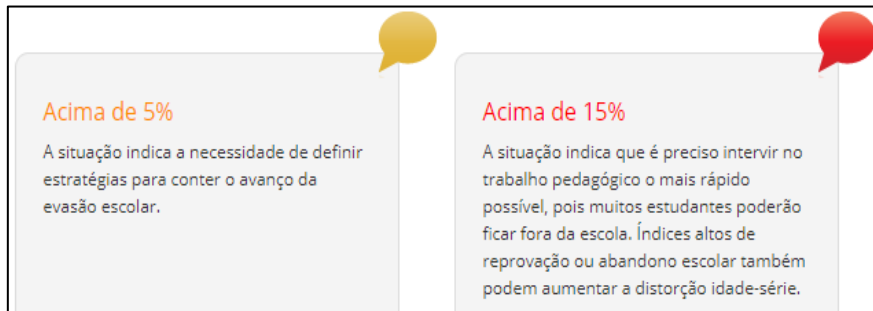
Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	6,1% 74 reprovações	3,1% 38 abandonos	90,8% 1.088 aprovações
7º ano EF	7,6% 85 reprovações	4,5% 51 abandonos	87,9% 983 aprovações
8º ano EF	4,8% 41 reprovações	5,1% 44 abandonos	90,1% 763 aprovações
9º ano EF	2,5% 20 reprovações	4,2% 33 abandonos	93,3% 723 aprovações

Fonte: Qedu 2020.

Sobre as porcentagens alcançadas e as devidas orientações corretivas, o sistema, ao dar tais indicativos estatísticos, pressupõe a necessidade de planejamentos de projetos/programas para correção das lacunas observadas, as quais perpassam pelas razões fundantes de muitas políticas públicas implementadas no âmbito local e nacional e, com isso, o financiamento acoplado. Para alcançar as metas previstas, existem orientações e acompanhamentos nas escolas, e, os sistemas vão estabelecendo parâmetros, ou seja, indicadores matemáticos em porcentagens que controlam os planos, desde o plano mais amplo nas secretarias, quanto os planos das escolas e dos professores. De modo geral, as ações se espraiam em projetos de formação continuada dos professores com orientações específicas sobre os problemas detectados.

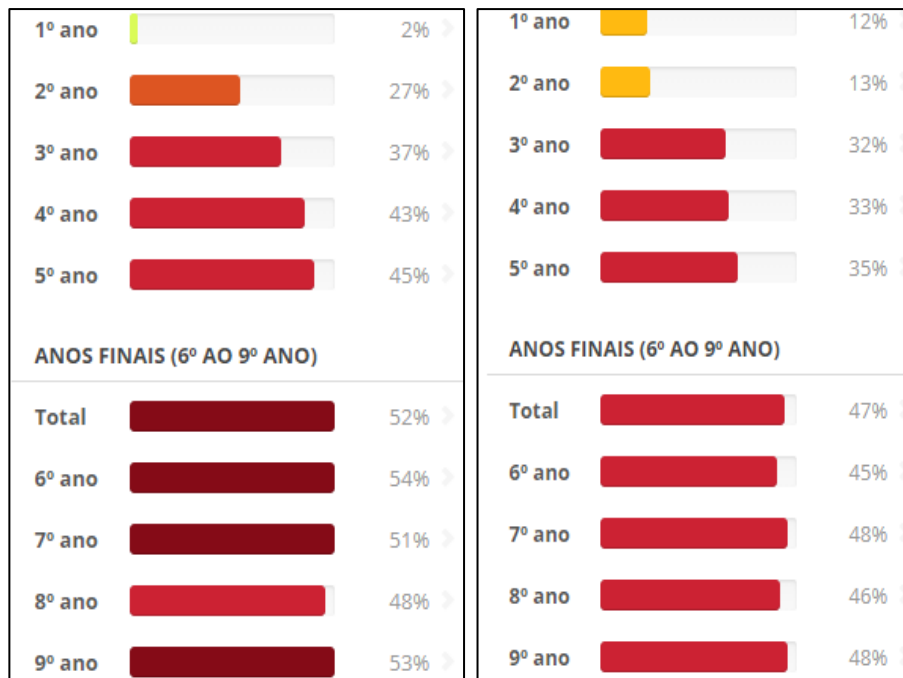


Imagem 38: explicação sobre os indicadores de porcentagem



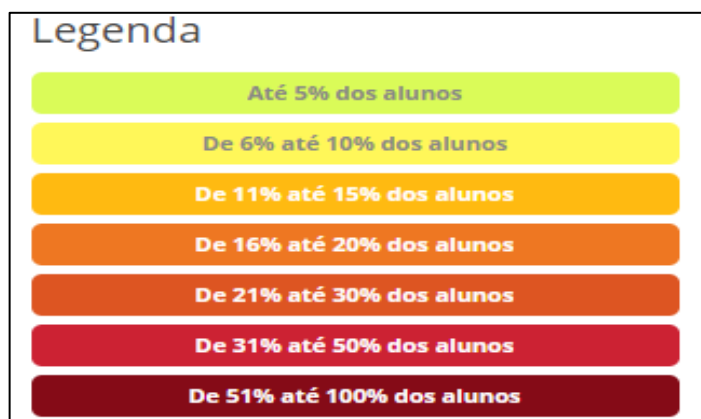
Fonte: Qedu 2020.

Imagem 39: indicadores de porcentagens alcançadas em ano/séries do EF em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

Imagem 40: legenda dos indicadores

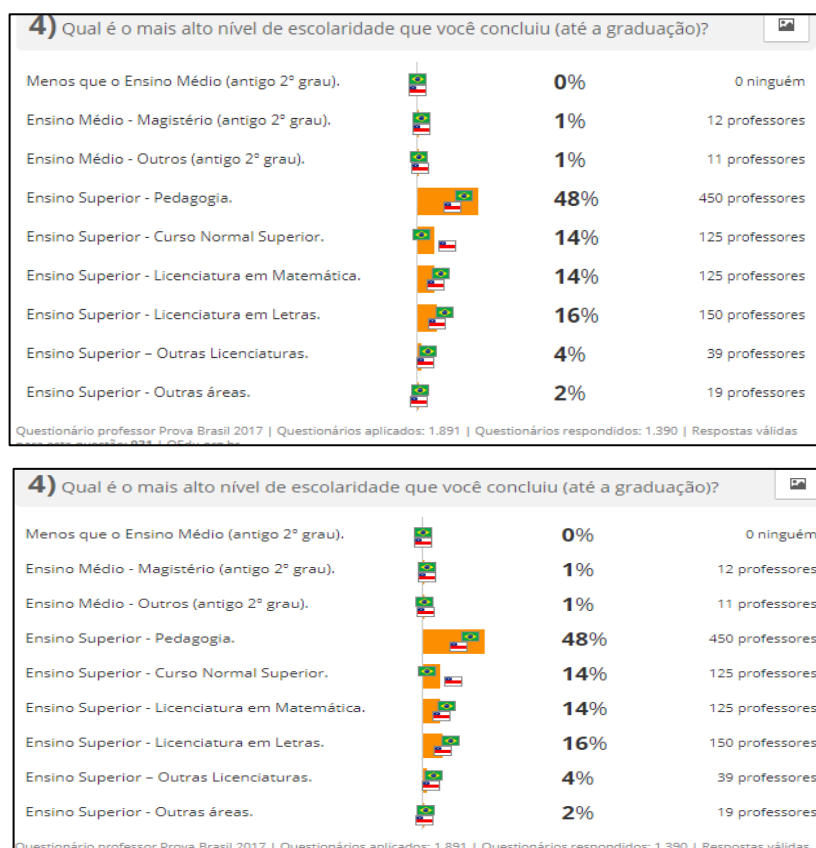




Fonte: Qedu 2020.

Sobre os níveis de formação ou de titulação dos professores, nas escolas situadas na área rural, os registros indicam paridade entre 2014 e 2018. Isso é intrigante, sobretudo porque os dados são inseridos pelos diretores/gestores das escolas. Os registros apontam grande percentual de professores com formação em Pedagogia, seguida da licenciatura em Letras e em Normal Superior e, ainda, licenciatura em Matemática. Sobretudo, nota-se que a maioria dos docentes fez sua formação em curso no modo presencial, todavia, encontramos docentes formados na modalidade de Educação à Distância (EAD).

Imagem 41: dados sobre formação inicial em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

Os dados indicam claramente a necessidade de oportunizar políticas públicas e maior investimento na formação dos professores. Sabe-se que, dos recursos do FUNDEB, a legislação indica que 60% precisam ser investidos na carreira docente. A formação

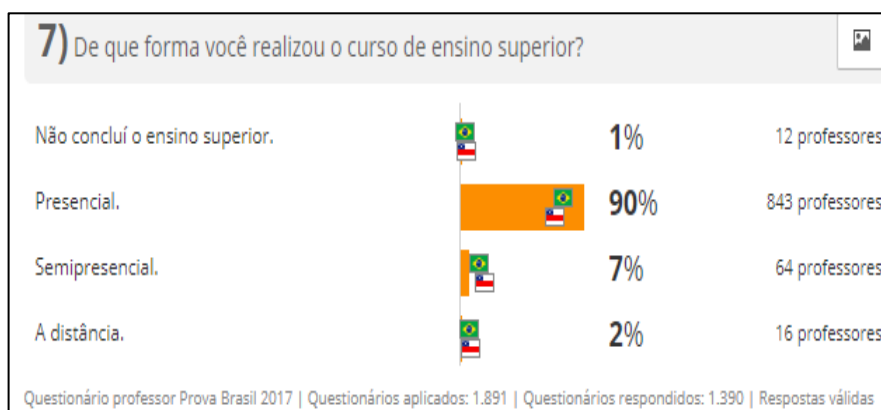


exerce valor acumulativo no enquadramento, o que resulta em aumento de valores salariais do trabalhador assim como o tempo de trabalho.

Existe uma progressão por titularidade e por tempo de serviço conforme a Lei nº 1.126 de 2007 que trata do plano de cargos, carreiras e subsídios dos profissionais do magistério do município, conforme o documento “Progressão por Titularidade – evolução do Profissional do Magistério para referências subsequentes, em razão de ter concluído curso de graduação ou pós-graduação” (<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2007/112/1126/lei-ordinaria-n-1126-2007-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e>).

Os próximos indicadores pontuam paridade de resultados sobre o modo como os professores realizaram sua formação inicial entre 2014 e 2018. Não há alterações quantitativas nesse período.

Imagem 42: dados da formação de professores na graduação em 2018/2014



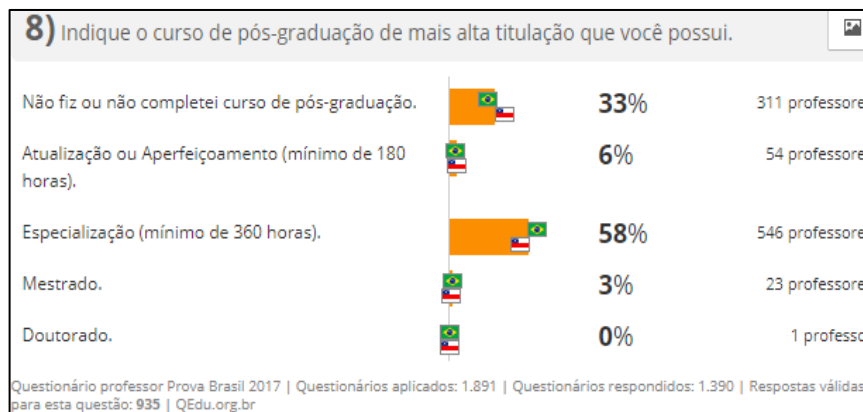
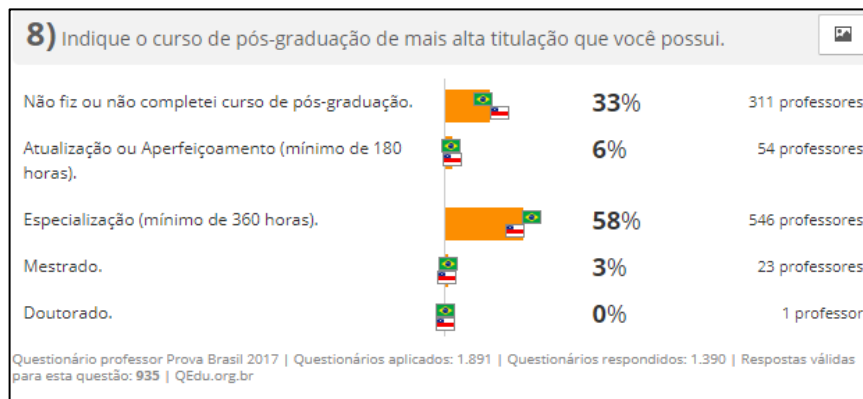
Fonte: Qedu 2020.

Sobre o aspecto da pós-graduação, os registros novamente não apontam alteração entre 2014 e 2018, e indicam que a maioria dos docentes cursou especialização *lato sensu* sendo que apenas 3% têm formação *stricto sensu* no mestrado. Destaque para



a inexistência de docentes com formação no nível de doutoramento. Esse fato expõe claramente a desigualdade de oportunidades referentes a estes níveis de formação, especialmente no Norte do Brasil, relativo aos trabalhadores da área rural amazônica. Segue abaixo registro.

Imagem 43: titulação de professores na pós-graduação em 2018/2014



Fonte: Qedu 2020.

Quanto à situação dos marcadores referentes aos processos de situação trabalhista dos professores, os índices apontam que a maioria são estatutários, efetivamente concursados, mas, ainda existem, no sistema, muitos atuando com contrato temporário ou professores sem contrato, o que confirma o quadro de desvalorização e precarização da profissão docente e do próprio trabalho escolar.

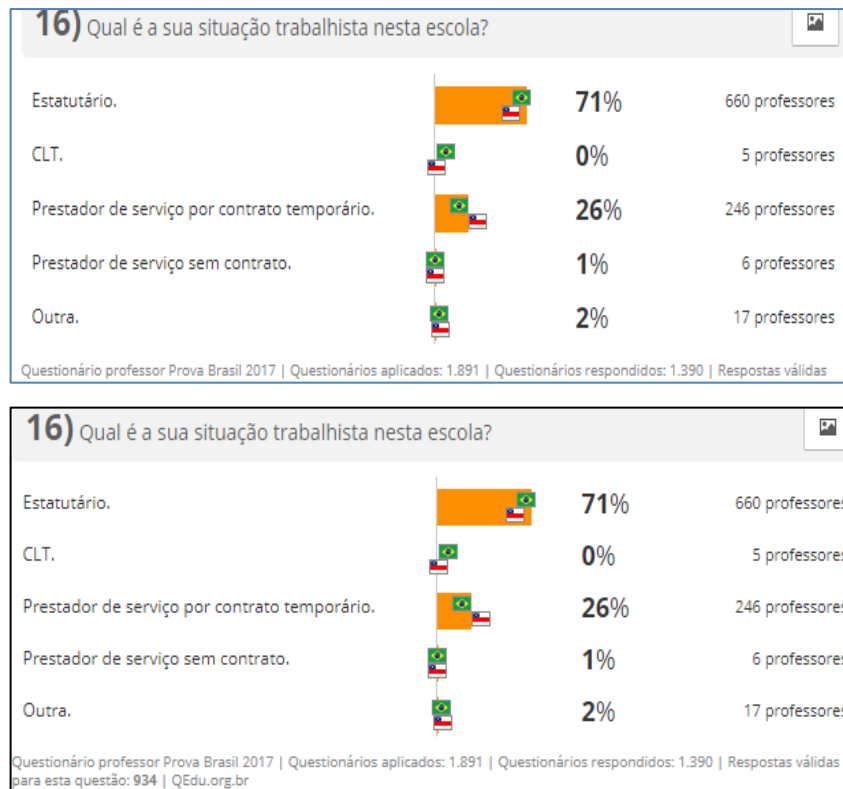
A LDB 9394/96 concede prerrogativas para contratação de professores sem o nível superior ao afirmar em seu Artigo 62 que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e



nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

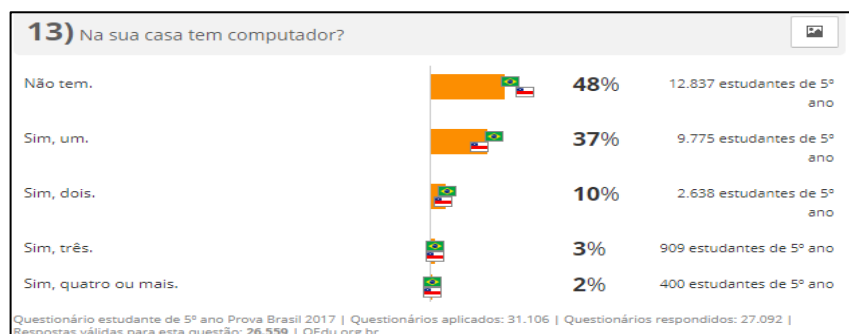
Imagem 44: situação trabalhista dos profissionais da educação em 2014/2018



Fonte: Qedu 2020.

Adiante apresentamos dados do acesso aos meios digitais e os índices de sua utilização pelos estudantes de 5º ao 9º ano/série do EF. Vale lembrar que, na área rural, muitas comunidades não possuem acesso à rede de internet, embora existam iniciativas nas escolas que possibilitam o uso de mídias pelos estudantes.

Imagem 45: acesso aos computadores em 2014/2018





Fonte: Qedu 2020.

A aproximação com os aspectos acima apresentados torna possível observar as condições e contradições mais aparentes do trabalho escolar nessa realidade. Sabe-se que devemos confiar, ao mesmo tempo entendendo que tais informações podem distorcer a realidade, assim é o sistema, dificilmente exporá suas fragilidades. No entanto, os dados servem para aprofundar e legitimar as discussões que levam a um plano político na lógica administrativa da escolarização. A seguir discutiremos as potencialidades postas nos Fóruns para que se efetivassem alguns avanços quanto aos processos pedagógicos.

4.3. DIVERGÊNCIAS NA LUTA DE CLASSES: OS FÓRUNS MEDIANDO A UNIÃO DOS TRABALHADORES (AS)

É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder de seu pensamento, a prova de que seu pensamento é deste mundo. A discussão sobre a realidade ou a não realidade do pensamento isolado a prática é uma questão puramente escolástica.

Karl Marx

De início, é preciso dizer da condição de incerteza na hipótese levantada inicialmente no que tange à transgressão das políticas educacionais via movimento dos fóruns. Levando-se em conta as condições materiais que historicamente impedem grandes rompimentos estruturais frente ao sistema capital, há de se pensar na ousadia presente em tal hipótese. Marx já alertava para os obstáculos no processo de mudança ao dizer que:

as primeiras tentativas do proletariado de impor diretamente seu próprio interesse de classe em um período de agitação geral, na época da queda da sociedade feudal, necessariamente fracassavam não apenas por sua condição pouco desenvolvida, como também pela ausência das condições materiais de sua libertação (MARX; ENGELS, 2014, p. 149).



Contudo é afirmativa a hipótese de que as realidades amazônicas são transgressoras, se considerarmos os padrões estabelecidos como índices de desenvolvimento humano, direito de ir e vir, saneamento básico, vagas no ensino superior em especial na pós-graduação – isso se constitui na transgressão, se constituem no enlace entre a materialidade da natureza exuberante e a vida real de seus sujeitos caboclos, ribeirinhos, rodoviários, indígenas, todos agulhoados pelos ordenamentos do Estado, que é a expressão de controle da classe que domina e atua para criar o conformismo social por meio de esquemas culturais, da ética como força e consenso.

A transgressão dos fóruns se fazia no esclarecimento quanto aos perigos às vezes invisíveis, quando os movimentos sociais passam a ser instrumentalizados pelos partidos políticos e não o contrário, assim como as práticas fabris no modelo fordista discutido por Gramsci (2015) buscavam racionalizar as relações do corpo, da mente – redefinindo até mesmo o erótico –, o lazer, o modo de viver, enfim. Atualmente a hegemonia cultural que envolve educação, crenças e valores regram o psiquismo via estado ético. Nosso lugar é este lugar do trabalho educativo que nos impulsiona a compreender as contradições e a lutar contra elas ao situar, para os trabalhadores, a realidade de ter e não possuir aquilo que produz.

Para compreender a importância dos Fóruns aqui discutidos, nos ancoramos na “filologia vivente” em Gramsci, que consiste em não apenas explicar a realidade, mas, acima de tudo, numa tentativa em prol de subverter as condições cristalizadas e negativas impostas aos trabalhadores. Mudar sempre foi preciso, Marx (2009, p. 126) acerta novamente ao afirmar, na *Tese sobre Feuerbach*, que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, porém, o que importa é transformá-lo”.

De fato, a dimensão filosófica é que nos conduz à indagativa posição, e essa, por sua vez, conduz ao ato de luta ativa, para além do academicismo. Foi esse movimento germinal que sustentou a iniciativa. A anatomia do sistema público educacional, as diferentes questões negligenciadas pelo poder público haveriam de compor as bases para se pensar em outra hegemonia pedagógica, diferente daquela que estava posta; deveria ter caráter crítico transgressor, subversor o que Saviani vai chamar de uma crítica para frente.

Sintetizando podemos, pois, considerar que existem duas formas de se opor ou de criticar o capitalismo: uma crítica para frente e uma crítica



para trás. A crítica para frente é aquela que corresponde ao ponto de vista dos trabalhadores, já que, de todas as classes que ora enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária (SAVIANI, 2017, p. 30).

Para além de demonstrar a factível possibilidade de se construírem outras políticas educacionais, a contradição estava demonstrada na subjetividade dos dirigentes que, mesmo de partidos progressistas, não reconheciam o valor dos trabalhadores. Negavam-lhes a capacidade de pensar e de se organizarem. Portanto, era consenso entre todos envolvidos, os dois conceitos essenciais: “transformar” e “subverter”.

Não se tinha noção clara da prática, mas, a dimensão política provocativa desvelava a visão aparente, desnaturalizando a ação de aceite das determinações do sistema sem criticidade. Remete e aproxima-se ao que Nosella (2016) discute sobre Gramsci e a escola unitária: em comparação, elas exprimem similaridades embora estejam muito distantes em tempo histórico e condições. A complexa luta contra o fascismo de Gramsci, mesmo encarcerado pelo sistema, remete aos trabalhadores que lutavam dentro de limites, dada a imprevisibilidade diante da heterogeneidade humana e circunstancial.

Diz Nosella:

o campo de luta para criação de uma nova civilização é absolutamente misterioso, absolutamente caracterizado pelo imprevisível. [...] neste campo nada é previsível a não ser esta hipótese geral: haverá uma cultura (uma civilização) proletária totalmente diferente da burguesa (NOSELLA, 2016, p. 94).

Por certo a experiência dos Fóruns carregava a subversão, não bastava apenas a realização de um trabalho de assessoria pedagógica carregada de ideologias mandantes do capital. Cada tema desmembrava elementos do mote germinal para o surgimento do movimento que era o trabalho dos professores e professoras. Ademais, a função principal dos membros do GT Campo e do Comitê de Educação do Campo estava intrinsecamente ligada aos professores das escolas.

Assim como o Estado se torna educador para manter sua hegemonia, os Fóruns se tornavam educadores para o anseio de unidade da classe trabalhadora, traziam avanços coletivos em relação ao processo de compreensão acerca do sentido conceitual e prático/histórico da Educação do Campo, do trabalho escolar, do trabalho como objetivação do ser humano. Para Marx (2015, p. 57), “a objetivação é constitutiva do ser



humano”, de modo que o trabalho escolar deve ser fruição e não tormento. Isso ocorria tanto por parte dos envolvidos no âmbito técnico da Secretaria quanto no âmbito teórico e prático, ou seja, na efetivação dos objetivos da educação escolar naqueles espaços rurais ribeirinhos e rodoviários, entre os sujeitos (estudantes, professores, gestores e pais) nas escolas/comunidades.

A pedagogia na Educação do Campo, o trabalho escolar era ferramenta que aparelhava a resistência na luta constante dos professores como expressão metodológica de ligação entre os fatos particulares na totalidade. O produto do trabalho escolar deve ser formação de sujeitos críticos, não haver então possibilidade de um estado de alienação. Para Marx (2015, p. 58), “a alienação mostra-se não só no resultado, mas também no ato da produção, no interior da própria atividade produtiva”. A exteriorização do trabalho se faz na relação essencial do sujeito com a produção, no caso a produção pedagógica antropológica de formação humana. Caldart (2012, p. 335) afirma que para os sujeitos pedagógicos “tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas”.

Os Fóruns refluíam para o interior do sistema as suas próprias ranhuras, suas negações, seus limites e assim o sistema, mesmo obstinado a resistir, cedia, lentamente, ao rebojo causado pelas ondas dos movimentos daqueles rios de sujeitos coletivizados em luta pelo direito à educação. Destaca-se que os avanços alcançados pelo movimento estão sendo retrocedidos no atual regime, o fascismo espreado chega até os processos organizativos das escolas do campo. Um dos impactos causados pela pandemia do Covid-19 foi o silenciando dos fóruns em 2020/2021 e a retirada do GT Campo da DEF.

O capital em crise também se apropria das lutas sociais, se apropria das suas próprias crises para negar as mesmas lutas, e, com essa percepção, retoma o empenho pela restituição dos Fóruns por meio de reuniões com os dirigentes do sistema municipal pela continuidade dos eventos. Para aproximar nossa observação seguem algumas imagens dos diversos momentos dos pré-fóruns e dos Fóruns.



Imagem 46: GT professores, gestores/diretores Fórum 2018



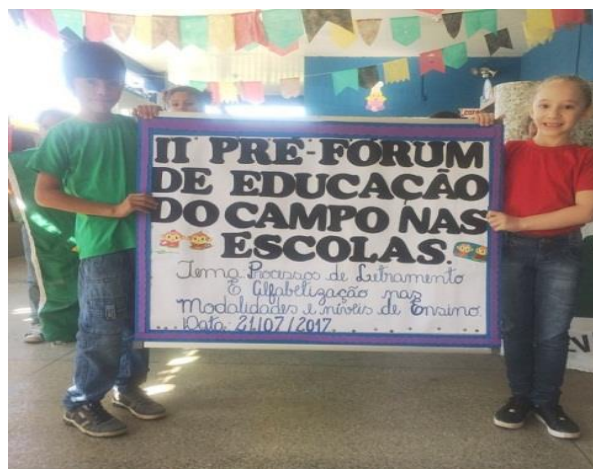
Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 47: GT pais e comunitários pré Fórum 2017



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 48: GT estudantes anos iniciais Fórum 2017



Fonte: acervo da pesquisadora.



São esses elementos de resistência sobre a materialidade do trabalho escolar que demarcaram a história das escolas no meio rural manauara, certos de que tomamos posse da leitura do mundo em Marx (2014, p. 40) para afirmar que “não só o proletariado pode projetar construir um sistema social diferente do dominante, como no próprio interior do capitalismo pode tornar-se a força decisiva para a derrubada do antigo regime e para a realização da democracia política com a luta pela superação da sociedade capitalista”.

Nessa perspectiva, centralizava-se a etapa da sede como mote de alimentação para propor as intervenções políticas, considerando ser essa a etapa de consolidação, o ápice dos eventos e, acima de tudo, tendo as questões já discutidas nos pré-fóruns sendo rediscutidas nos Fóruns da sede. As comunidades participantes e escolas municipais (E.M.) do campo em Manaus, na área rodoviária, temos:

Quadro 13: escolas e suas localizações na área rodoviária

E.M. SANTO ANTONIO	ROD. AM-010 - RAMAL SANTO ANTONIO KM 2
E.M. Prof. ^a JOANA VIEIRA	ROD. AM-010 - RAMAL ÁGUA BRANCA 1
E.M. PADRE CALLERI	ROD. BR--74 - EST. MANAUS - CARACARAI
E.M. SÃO JUDAS TADEU	ROD. BR-174 - EST. MANAUS - CARACARAI
E.M. SOLANGE NASCIMENTO	ROD. BR-174 - EST. MANAUS - CARACARAI -
E.M. ESTER	ROD. BR-174 - EST. MANAUS - CARACARAI
E.M. ARTHUR VIRGILIO FILHO	ROD. BR-174 - COM. ARTHUR VIRGILIO-
E.M. IVAN JUNIOR SARAIVA DE BARROS	ROD. BR-174 - COM. PRODUTORES DO CUIEIRAS
E.M. Prof. ^a NEUZA DOS SANTOS RIBEIRO	ROD. BR-174 - RAMAL DO PAU-ROSA -
E.M. RUTH LEIA OLIVEIRA DOS SANTOS	ROD. BR-174 - EST. MANAUS-CARACARAI - RAMAL DO PAU ROSA- ANTIGA FE EM DEUS
E.M. Prof. ^a MARIA ISABEL CORDEIRO MELGUEIRO	ROD. BR-174 - MANAUS-CARACARAI - RAMAL DA COOPERATIVA
E.M. PEDRO DIAS SILVA	ROD. BR-174 - MANAUS-CARACARAI - RAMAL DO PAU ROSA
E.M. JOSÉ EUCLIDES COSTA DE AZEVEDO	COM TRES GALHOS - RAMAL DA COOPERATIVA - PAU ROSA
E.M. JOAO PAULO II	EST. DO PURAQUEQUARA - RAMAL CHICO MENDES - COL.AGRICOLA J. PAULO
CMEI ISMAIL AZIZ	ROD. BR-174 - ANT. E.M. ISMAIL AZIZ -
E.M. LUIS FREIRE DE OLIVEIRA	ROD. BR-174 - MANAUS - CARACARAI
E.M. PROF. EMANUEL REBELO DA CUNHA	EST.DO BRASILEIRINHO - PURAQUEQUARA
E.M. Prof. ^a MARIA LEIDE AMORIM	ROD. BR-174 - EST. MANAUS - CARACARAI - COM.SAO JOAO
E.M. JOSÉ MARQUES DE ALMEIDA	ROD. AM-010 - RAMAL DO ACARA
E. M. PROF. ^a MARIA LÚCIA CABRAL BESSA	ROD. TORQUATO TAPAJÓS - RAMAL BANDEIRANTE - AM-010 VICINAL 07
E.M. CARLOS ANTONIO CARDOSO	ROD. BR-174 - COM. NOVA CANAA
E.M. JOSÉ MARQUES DE ALMEIDA	ROD. AM-010 - RAMAL DO ACARA
E. M. PROF. ^a MARIA LÚCIA CABRAL BESSA	ROD. TORQUATO TAPAJÓS - RAMAL BANDEIRANTE - AM-010 VICINAL 07
E.M. CARLOS ANTONIO CARDOSO	ROD. BR-174 - COM. NOVA CANAA
E.M. PROF. PEDRO DIOGO DOS SANTOS ROQUE	AVENIDA DA FLORESTA - VIVENDA VERDE -



E. RAINHA DOS APOSTOLOS	ROD. BR-174 - EST. MANAUS – CARACARAI
E.M. EPITÁCIO NUNES DA FONSECA	ROD. BR-174 - RAMAL BOM DESTINO -COM; NOVA LUZ
E.M. PROFª OSCARINA FALCÃO	ROD. BR-174 - EST MANAUS-CARACARAI - RAMAL DO BURITI
E.M. PROF.ª ZILDA IRACEMA MELGUEIRO NUNES	ROD. BR-174 - ZF 4 KM 38 - RAMAL RIO BRANQUINHO
E.M. PROF.ª TEREZA CORDOVIL GUIMARÃES	EST. DA VIVENDA VERDE - RAMAL DO BANCRÉVEA-TARUMA
E.M. LAGO E SILVA	ROD. AM-010 - MANAUS/ITACOATIARA
E.M. ABILIO ALENCAR	ROD. AM-010 – MANAUS – ITACOATIARA
E.M. CARLOS SANTOS	ROD. AM-010 – MANAUS/ITACOATIARA
E.M. MANOEL ADRIANO	ROD. AM-010 – RAMAL SAO FRANCISCO KM 6
E.M. OUVIDOR SAMPAIO	ROD. AM-010 - AM-010
E.M. MONTE HOREBE	EST. DO PURAQUEQUARA RAMAL DO 09
E.M. SÃO JOSÉ	ROD. AM-010
E.M. SANTA ROSA II	RUA JACURURU
E.M. LUIS FREIRE DE OLIVEIRA	ROD. BR-174 - MANAUS – CARACARAI
E. M. PARQUE DAS TRIBOS	RUA BARÉ - ESTRADA DA VIVENDA VERDE - 1ª ETAPA – TARUMA

Fonte: www.semed.am.gov.br

Das escolas situadas na área ribeirinha que incluem escolas de Educação Escolar Indígena (E. I.M.), vemos:

Quadro 14: escolas e suas localizações na área ribeirinha

E.M. Profª ELIZABETH SIQUEIRA FERREIRA	COSTA DO JATUARANA - RIO AMAZONAS
E.M. FRANCISCO COELHO	LAGO PURAQUEQUARA S FRANCISCO – RIO AMAZONAS
E.M. MONTE SINAI	BAIXO RIO PRETO DA EVA TAPAIUNA – RIO AMAZONAS
E.M. NOSSA SENHORA DA PAZ	LAGO PARACUUBA- BAIXO RIO PRETO EVA – RIO AMAZONAS
E.M. SÃO SALVADOR	BAIXO RIO PRETO DA EVA - MONTE HOREBE - RIO AMAZONAS
E.M. NOSSA SENHORA DO CARMO	PARANA DA EVA - RIO AMAZONAS
E.M. SÃO FRANCISCO	COSTA DO TABOCAL COM SAO FRANCISCO -RIO AMAZONAS
E.M. NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	COSTA DO TABOCAL - RIO AMAZONAS - ASSENTAMENTO NAZARE
E.M. SÃO JORGE	LAGO DO ARUMA - RIO AMAZONAS – BAIXO PARANA DA EVA
E.M. SÃO LAZARO	COSTA DO JATUARANA - RIO AMAZONAS
E.M. SÃO LUIZ DE GONZAGA	LAGO PURAQUEQUARA - IGARAPE DA FLORESTA- RIO AMAZONAS
E.M. SANTA LUZIA	RIO AMAZONAS - COMUNIDADE SANTA LUZIA / PURAQUEQUARA
E.M. FIGUEIREDO PIMENTEL	IGARAPE DO MULATO - COM. LINDO AMANHECER - ANTIGA BOM JARDIM
E.M. CANAA II	TARUMAZINHO - COMUNIDADE JULIAO – RIO NEGRO
E.M. PROFª PAULA ALIOMAR RIBEIRO BELTRAO	TARUMA ACU - RIO NEGRO
E.M. PROFª. PAULO CESAR DA SILVA NONATO	IGARAPE TIU – COM. NOVA ESPERANÇA - RIO NEGRO
E.M. SÃO FRANCISCO DAS CHAGAS	COSTA DO ARARA - RIO NEGRO
E.M. SÃO SEBASTIÃO II	TARUMAZINHO COM. SAO SEBASTIAO – RIO NEGRO
E.I.M. KUNYATA PUTIRA	PARANA DO SAMAUMA - RIO NEGRO
E.M. SANTO ANTONIO - RIBEIRINHA	IGARAPE ACU – COM. MONTE SINAI - RIO NEGRO
E.M. PROF. MANUEL DA SILVA BAHIA	PAGODAO RIO NEGRO - PARANA DE ANAVILHANA - RIO NEGRO



E.M. DIVINO ESPÍRITO SANTO	RIO NEGRO - IGARAPE DO JARAQUI – COM. BELA VISTA
E.M. SÃO SEBASTIÃO I	FOZ DO RIO CUIEIRAS - COM. SÃO SEBASTIÃO- RIO NEGRO
E.M. RAUL POMPÉIA	COMUNIDADE NOVO PARAISO – ANTIGA ESCOLA TARUMA MIRIM
E.M. RUI BARBOSA	RIO CUIEIRAS COMUNIDADE NOVA CANAA - RIO NEGRO
E.I.M. PURANGA PISASU	RIO CUIEIRAS – COM. NOVA ESPERANÇA RIO NEGRO
E.M. CANAA I	RIO AMAZONAS - COMUNIDADE PARANA DA EVA
E. M. ANTÔNIO LIMA RODRIGUES	COM. MARAVILHA - - RIO NEGRO
E.M. MANOEL CHAGAS	COSTA DO TABOCAL - BONSUCESSO – RIO AMAZONAS
E. M. JOSÉ ANTÔNIO FRANÇA DA SILVA	COM. BARREIRINHA - RIO CUIEIRAS – RIO NEGRO
E.M. EBENEZER	RIO TARUMAZINHO - RIO NEGRO – IGARAPÉ JACARETINGA
E.M. SILVIO ROMERO	RIO NEGRO - COM. DO CAIOE - ANTIGA NOVA ESPERANCA
E.M. MARIO PALMÉRIO	IGARAPE DO CHITA - RIO NEGRO
E.M. PROF.ª OSCARINA FALCÃO	ROD. BR-174 - EST MANAUS-CARACARAI – RAMAL DO BURITI
E.M. PAULO FREIRE	TARUMA MIRIM - AGROVILA AMAZONINO MENDES - RIO NEGRO
E.M. SANTA ROSA	COSTA DO TABOCAL - RIO AMAZONAS
E.M. VISTA ALEGRE	PARANA DA EVA - RIO AMAZONAS
E.M. SÃO JOSÉ DO TARUMAZINHO	TARUMAZINHO -COM. N.SRA. DO LIVRAMENTO
E.M. FRANCISCO ORELLANA	IGARAPE DO CEMITERIO - NOME ANTERIORNOVA VIDA
E. I. M. ARU WAIMI	COMUNIDADE TERRA PRETA - RIO NEGRO
E.M. BOM JESUS	LAGO DO MIPINDIAU - RIO NEGRO
E.M. FRANCISCO DIOGO DE MELO	RIO APUAU - NOVA ESPERANCA – RIO NEGRO
E.M. ESTRELA DA MANHÃ	RIO NEGRO - COMUNIDADE NOVA CANAA
E.M. SÃO JOÃO - RIBEIRINHA	LAGO DO TUPE - COMUNIDADE SÃO JOÃO O - RIO NEGRO
E.M. RAIMUNDA BRASIL	PARANA DO ACARIQUARA - COM. SANTA IZABEL RIO NEGRO
E.M. PROFª DIAN KELLY DO NASCIMENTO MOTA	RIO NEGRO - COM. ABELHA- TARUMA MIRIM
E.M. SÃO PEDRO - RIBEIRINHA	COSTA DO TABOCAL - VISTA ALEGRE – RIO AMAZONAS
E.M. JOSÉ SOBREIRA DO NASCIMENTO	TARUMAZINHO - COM. N. SRA. DE FATIMA – RIO NEGRO
E.M. SÃO JOSÉ DO PARANÁ DA EVA	PARANA DA EVA - RIO AMAZONAS
E.M. LUÍS ALBERTO CASTELO	COM. CARAMURI - RIO AMAZONAS

Fonte: www.semed.am.gov.br

Outro ponto é chamar a atenção para privilégios de dados advindos do GT professores, pedagogos e gestores indicando, como já dito por ser este o eixo central das políticas educacionais que poderiam surgir a partir dos Fóruns. Isto é levado em conta pelo perfil do trabalho e pelos limites do próprio Comitê e GT de Educação do Campo na Secretaria.

A margem de atuação do GT e do Comitê se limitavam ao atendimento na organização, ao acompanhamento do trabalho dos professores e, ocasionalmente, na elaboração das legislações locais e orientações pedagógicas. Desse modo, vamos apresentando os consolidados tratados nos Relatórios de 2016 até 2018.



Das solicitações oriundas dos fóruns, inicialmente pontuam-se as questões referentes às classes multisseriadas. As problematizações, especialmente nos GTs de professores e gestores/diretores, centravam-se na necessidade de produção de materiais didáticos e instrumentos como:

- a) elaboração de Diário de Classe específico;
- b) planejamento específico, fichas de registro e acompanhamento elaboradas de forma integrada;
- c) organização por etapas garantindo no mínimo 2 professores lotados para esse atendimento;
- d) Educação Infantil em turmas separadas limitando a inserção de apenas 10 estudantes no máximo por sala;
- e) organizar turmas do Programa Bloco Pedagógico com 10 estudantes no máximo por sala;
- f) organizar turmas de 4º e 5º ano/série com 10 estudantes no máximo por sala;
- g) organizar turmas da Educação de Jovens e Adultos com 15 alunos no máximo por sala.

Dessas solicitações até 2018 não se conseguiu resolver a lotação de professores como solicitado nem a organização da sala com turmas de 4º e 5º ano/série com 10 estudantes.

Do Projeto de Educação Itinerante, as questões proeminentes foram:

- a) garantir a contratação do profissional licenciado nas áreas específicas;
- b) garantir o ensino regular (disciplinas aplicadas ao longo do ano) nas escolas em que os professores se deslocam do mesmo porto em Manaus;
- c) garantir implantação de escolas polo de acordo com a necessidade;
- d) garantir o cumprimento da carga horária estabelecida;
- e) garantir o assessoramento técnico-pedagógico sistemático;
- f) organizar estudantes por escola polo especificamente;
- g) assegurar a lotação de professores para cada área de conhecimento.

Sobre as solicitações, apenas o assessoramento pedagógico foi garantido até 2018.



Sobre a Hora do Trabalho Pedagógico (HTP) embora ela seja direito legislado, reconhecido como parte do trabalho pedagógico, em muitas escolas ainda não se efetiva regularmente. Nos Fóruns foi amplamente discutido o direito à HTP como:

- a) garantia da formação e valorização do professor;
- b) garantia do pedagogo nas escolas;
- c) garantia do secretário nas escolas;
- d) garantia de professor licenciado nas áreas do conhecimento;
- e) garantia da progressão por tempo de serviço;
- f) garantia da progressão por titularidade tão logo seja comprovada;
- g) formação específica para atuar na Educação do Campo por segmento e área;
- h) formação em serviço na escola;
- i) formação em mídias e tecnologias;
- j) formação continuada com metodologias para atender classes multisseriadas.

Todas essas demandas ainda não haviam saído de pauta na secretaria até 2018, e, continuam em processo de atendimento por parte dos dirigentes do sistema.

Era nítida a questão da defasagem quanto à formação dos trabalhadores da Educação do Campo e isso expunha necessidades formativas não alcançadas pelos cursos de Licenciaturas. Nesse ponto, é preciso ancorarmos nosso barco em Marx e Engels (2014, p. 38) para entender que “a luta por melhores condições de vida e trabalho é também uma luta pelo reconhecimento. Ao reivindicar o reconhecimento por parte da classe dominante e exploradora, os proletários começam, nesse meio-tempo, a reconhecerem-se entre si”.

Sobre o calendário escolar, a cada ano emergiam questões solicitando revisões e elaborações que dessem conta da realidade nas comunidades. Isso significava apoiar-se na legislação posta na LDB 9394/96 no seu Artigo 23 em que temos:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. §1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. §2º. O calendário escolar deverá adequar-se



às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Tendo em vista as prerrogativas legais e as materialidades não homogêneas, nos Fóruns, as solicitações eram permanentes no sentido de observar que:

- a) adequar o calendário escolar à realidade da comunidade;
- b) assegurar o calendário escolar diferenciado não apenas nas datas de início e término de aulas, mas que contemplasse todas as atividades pedagógicas;
- c) criar um calendário específico para formações e avaliações internas e externas conforme sua organização pedagógica e realidade;
- d) considerar a cultura, a produção, as questões geográficas, climáticas, regionais e manter diálogo com a comunidade.

Era óbvio também pensar em elaborar um calendário em que são oportunizados:

- a) iniciar as aulas em janeiro com encerramento no mês de outubro;
- b) considerar a religiosidade predominante na margem esquerda do Rio Amazonas (adventistas evangélicos);
- c) rever o calendário escolar com aulas no sábado;
- d) cumprir os dias letivos;
- e) ajustar questões acerca da reposição de aula e da logística;
- f) promover a acessibilidade nas escolas;
- g) garantir a visita técnica mecânica, de 15 em 15 dias, para manutenção dos grupos geradores de energia;
- h) compensar os sábados trabalhados pelos condutores das lanchas e demais funcionários das escolas.

Da avaliação, currículo e contextualização dos conteúdos, os quais também eram uma constante preocupação foram pontuadas as seguintes pautas:

- a) adequar o currículo de acordo com as especificidades locais;
- b) adequar as avaliações macro externas conforme a realidade local;



- c) valorizar os saberes locais, oportunizando em qualquer nível/etapa contato com sua cultura;
- d) adequar a proposta pedagógica ao contexto;
- e) promover a avaliação contínua, diversificada e contextualizada de acordo com o Projeto Itinerante e as turmas multisseriadas.

Das questões sobre infraestrutura nas escolas foram destaque as seguintes ponderações:

- a) garantir os padrões mínimos assegurados por lei;
- b) garantir alojamento adequado com cozinha, banheiro, quartos, climatização, iluminação, abastecimento de água potável aos professores que ficam nas comunidades;
- c) manutenção preventiva aos equipamentos;
- d) garantir transporte de qualidade para a etapa da Educação Infantil;
- e) garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência;
- f) garantir contratação de profissionais de segurança;
- g) garantir por meio de concurso público monitores para o transporte escolar;
- h) cumprir prazos referentes ao abastecimento de combustível e manutenção preventiva e corretiva dos equipamentos como transporte escolar, grupos geradores, condicionadores de ar, etc.;
- i) assegurar transporte aos profissionais da educação e monitoria para o transporte escolar.

Ainda na perspectiva da infraestrutura aparecem em destaque:

- a) construir quadras poliesportivas;
- b) ampliar salas de aula e reformar escolas paralisadas, banheiros, bebedouros, etc.;
- c) construir alojamento para professores em espaços diferenciados da escola além de providenciar transporte adequado;
- d) suprir a falta de material escolar, limpeza e de merenda escolar de qualidade;
- e) corrigir o sistema de energia insuficiente e de água potável;
- f) fazer, periodicamente, a manutenção de grupos geradores, lanchas e motores;
- g) melhorar os ramais de estradas onde se localizam algumas escolas;



- h) realizar proteção e segurança;
- i) investir na contratação de professores de Educação Física e de funcionários de apoio como merendeiras e vigilantes;
- j) contratar condutor para as crianças nas lanchas e ônibus escolares;
- l) contratar professor de apoio na escola para que os estudantes não fiquem sem aula;
- m) trocar os copos e pratos de alumínio ao servirem refeição quente na merenda escolar.

Sobre os programas e projetos foram solicitadas:

- a) ações de mobilização da escola na comunidade no combate ao Zika vírus;
- b) campanhas sobre cuidado com o lixo;
- c) campanhas para educar sobre cuidados com a saúde;
- d) incentivo à leitura;
- e) maior participação de pais na escola;
- f) realização de mutirão para pintura e colocação de cerca na escola;
- g) organizar o Programa Mais Educação com foco nos saberes locais.

Os participantes também traziam questões voltadas para o trabalho, pontuavam a empregabilidade de comunitários em diferentes frentes de ação nas escolas além da comercialização dos produtos locais, que deveriam ser inseridos no plano administrativo dos recursos financeiros da escola. Os comunitários desejavam fazer parte da escola e requeriam atenção para:

- a) contratar pais/comunitários com experiência em construção de hortas;
- b) utilizar saberes sobre produtos que pudessem ser utilizados pela escola (deveriam ser comprados para merenda escolar);
- c) utilizar plantas medicinais e aproveitar as frutas variadas, o artesanato, a produção de farinha, a criação de animais, o beneficiamento do cupuaçu;
- d) levar projetos das universidades para construção de hortas envolvendo os estudantes;
- e) adquirir material didático que contemple os conhecimentos sobre o estado do Amazonas;
- f) trabalhar com conteúdo/disciplinas sobre práticas agrícolas, recursos naturais na comunidade, preservação do meio ambiente, trabalho comunitário;



g) realizar atividades extraclasse, com conhecimentos relativos ao artesanato, dança, produção de farinha, agricultura, horta, marcenaria, construção de canoas e móveis, plantio, pesca, piscicultura e ecologia;

i) integrar comunidade e escola;

j) conservar as características ribeirinhas;

l) construir uma comunidade de paz e sossego;

m) desenvolver projetos para geração de emprego aos comunitários promovendo a permanência na comunidade;

n) promover o intercâmbio entre os saberes indígenas fortalecendo o trabalho escola/comunidade com compreensão da língua materna dos povos indígenas.

Sobre o perfil que deveria ser observado para seleção dos professores, o GT pais e comunitários propunha que a Secretaria, que já realiza a seleção específica para zona rural, pusesse em seus editais os seguintes critérios:

a) ser bom profissional, gostar de ensinar;

b) ser dedicado, amoroso, responsável, ter compromisso; ser comunicativo;

c) respeitar as pessoas da comunidade e demais profissionais;

d) ter caráter, transmitir conhecimento, dominar o material/conteúdo;

e) ser competente, pontual, paciente, dedicado, dinâmico, criativo, assíduo;

f) participar nas atividades da comunidade, ser flexível, respeitar as diferenças/diversidades, a cultura e a religião de cada aluno;

g) adaptar o conhecimento e se relacionar com a vida da comunidade.

A questão que se colocava ao refletir sobre os indicativos com relação aos professores era: quem preencheria todos estes critérios? A função do ser professor, trabalhador da educação não é idílica, não se desenha como um quadro espontâneo surreal.

Outras perspectivas advindas do GT pais e comunitários davam ênfase para:

a) haver diálogo entre os gestores e representantes da comunidade;

b) mudar o cenário na educação, educação de qualidade, profissionais qualificados, segurança nas escolas, energia elétrica, produtividade: geração de renda;



c) melhorar a escola, a comunidade, o posto de saúde, a base de policiamento, a lancha para transportar doentes;

d) abrir escolas para a participação da comunidade, gerando debates, propiciando mais momentos coletivos;

e) preparar os estudantes para assumirem as demandas da comunidade;

f) exigir maior empenho do poder público;

g) adequar o currículo escolar à realidade de campo;

h) criar um livro especial mostrando, principalmente, o lugar, a região do estado, o município, comunidade; material produzido no Amazonas.

E ainda:

a) uso pelos professores de metodologias e da realidade do campo;

b) educação acompanhada de infraestrutura adequada, professores e gestores envolvidos;

c) educação de qualidade, com seriedade, preparar para ser cidadão crítico e participativo, ser transparente, comprometimento, melhoria da didática, educação inclusiva, participação dos pais;

d) alfabetização dos estudantes, organização, cumprimento do calendário escolar;

e) cumprimento do horário, mais presença do gestor na escola;

f) educação que prepare o cidadão para a sociedade, para o futuro, valores; integração da escola com a comunidade; projeto de esporte e lazer dentro da escola;

g) parceria entre escolas e universidades para formação de nível superior para os comunitários e assim termos profissionais de dentro da própria região/comunidades;

h) divulgação do programa “Mais Alimento”²⁹, do governo federal;

i) criação de quadro de equipes multiprofissionais (assistente social, etc.);

j) manutenção da tradição para não haver evasão rural;

l) escolarização que dê continuidade à educação dos filhos para que não precisem ir para a cidade;

²⁹ O Programa Mais Alimentos foi criado em 2008 com o objetivo de fomentar a produção de alimentos e incrementar a produtividade da agricultura familiar.



m) realização, no âmbito da escola, de encontros entre comunitários e alunos para que sejam compartilhadas experiências de plantio, do trabalho com a terra, valorizando este espaço;

n) avaliação da escola sobre como acompanhar as crianças cujos pais são caseiros para que a criança não sofra interrupção nos estudos.

Sobre o transporte escolar foram recorrentes solicitações:

- a) transporte de qualidade;
- b) transporte para estudantes separado de transporte dos professores;
- c) manutenção dos transportes;
- d) utilização de embarcação própria quando não houver transporte escolar;
- e) tanques de combustível sempre cheios
- f) estudo das rotas do transporte escolar de acordo com o período de cheias e vazantes;
- g) capacitação dos pilotos das lanchas.

Em 2017, sobre a infraestrutura e o transporte foi solicitado que houvesse:

- a) investimento para a educação da zona rural;
- b) Infraestrutura, material escolar, fardamento; salas; quadra; asfaltamento das vicinais³⁰;
- c) Necessidade de professores nas escolas e melhores condições salariais para professores e diretores;
- d) Alojamentos para professores em local adequado;
- e) Transporte adequado; lanchas e ônibus novos;
- f) Merenda adequada de boa qualidade, pois, muitas vezes, só servem bolacha e suco;
- g) Cursos profissionalizantes/preparação para o mercado de trabalho;
- h) Retorno de segurança nas escolas e iluminação adequada.

³⁰ Estradas sem revestimento asfáltico utilizadas para ligação entre localidades na área rural e a sede dos municípios.



Um fato diferente, nesse evento de 2017, foi a proposta advinda do GT comunitários e pais que indicaram a necessidade de realização de encontros anuais protagonizados por eles com a finalidade de continuar discutindo sobre a Educação do Campo e suas demandas.

Pode-se entender que esse fato apontava avanços quanto à importância dada pelo GT dos pais e comunitários aos eventos coletivos. Cresce neles o desejo da ação em conjunto e a compreensão da Educação do Campo como instrumento de luta, de reação aos ditames postos para que se possa construir outra sociedade. Como afirmam Marx e Engels (2014, p. 134), “quando se fala de ideias que revolucionariam toda uma sociedade, com isso apenas se exprime o fato de que no interior da velha sociedade formaram-se os elementos de uma nova, que com a dissolução das velhas condições de vida se dissolvem também as velhas ideias”. Em 2018, os trabalhos dos GTs em especial dos professores e gestores teve a subdivisão em 7 subgrupos no Fórum da sede, devido à ampla participação, que aumentava evento após evento. Nesse, após a leitura dos aspectos discutidos nos pré-fóruns, os professores juntos, em salas dos 7 subgrupos, elaboraram frases que traduziam as ideias centrais do coletivo acerca das problematizações feitas nas escolas. As frases foram socializadas na plenária maior e novamente sintetizadas para, em seguida, serem apresentadas em novas frases que expressassem todos os 7 subgrupos.

Das frases elaboradas:

- a) *“Educação do campo é dever do estado e do município – não é mercadoria”;*
- b) *“Que a Educação do campo, Águas e Florestas esteja sempre ligada ao mundo do trabalho e à questão da terra e sua cultura”;*
- c) *“Educação do campo partindo de um calendário especial que garanta currículo e acesso à escola”;*
- d) *“A Educação do Campo que seja igualitária, que respeite a identidade do homem do campo, que desenvolva o sentimento de pertença, que valorize o conhecimento tradicional, que parta do oral para prática, com professores formados para o campo compreendendo a sua prática”;*
- e) *“A Educação do Campo como fator prioritário na busca de construir e valorizar os múltiplos saberes educacionais e culturais adequados à realidade local”;*



f) “Educação do Campo rumo à efetivação das políticas públicas preconizadas na lei”.

Os Fóruns expunham, inegavelmente, na medida das margens permitidas pelo controle do Estado e seus agentes, a expressiva determinação política da Educação do Campo. Notava-se o exercício constante do direito de tomar posicionamento diante das lacunas existentes quanto ao trabalho escolar. Em 2018 foi emitida uma moção, cujo objetivo era pleitear junto à administração da Secretaria, a oficialização do Fórum dado seu valor e sua força para a resistência dos trabalhadores da educação, dos estudantes, de pais e comunitários e para basilar as políticas educacionais necessárias³¹.

Em contradição, a iniciativa foi aceita verbalmente, todavia, não houve implementação legal do sistema, ou seja, apesar do aceite não houve determinação documental. As questões conceituais trabalhadas também traziam provocações para estudar, refletir e elaborar coletivamente a identidade da Educação do Campo no Amazonas e a função da escola na conjuntura social, na vida dos estudantes, nas comunidades e trabalhadores da educação. Como bem diz Saviani (2016, p. 13) que “a educação não se reduz ao ensino”, está ela imbricada nas atividades gerais do ser humano, é um trabalho custoso tanto de estudantes quanto de professores e demais sujeitos envolvidos.

Marx (2017, p. 258) traz contribuições acerca da compreensão sobre o processo de trabalho, que “inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seus objetos e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo”. Guardadas as devidas distinções, essa ideia também pode se aplicar ao trabalho escolar, que, como afirma Saviani (2013, p. 12), é um “trabalho não material. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”.

Nesse bojo, as chaves para guiar os diálogos naquele ano de 2018 foram:

- a) qual a concepção de educação para escolas do campo?
- b) qual educação?
- c) como deve ocorrer a relação entre escola, comunidade e políticas públicas?

³¹ A moção está em anexo neste trabalho.



Tendo em vista o tema central ser, naquele ano, a Base Nacional Comum Curricular, havia dúvidas gerais quanto à aplicabilidade daquelas conjecturas teóricas na escola concreta, junto ao estudante concreto.

Dentre as indagações havia:

a) como elaborar uma proposta curricular contextualizada a partir da nova BNCC?

b) quais as possibilidades de elaborar estratégias pedagógicas voltadas à realidade local?

c) quais as possibilidades de organização pedagógica dos tempos de estudo diferenciado (alternância, multisseriação, itinerância, etc.)?

A régua media a instabilidade pedagógica, em especial com relação aos GTs professores, gestores e pais, comunitários. A educação sendo “fenômeno próprio dos seres humanos” é também “exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11), e, desse modo, se colocava como tarefa dos Fóruns a vigília constante dos processos pedagógicos, do uso dos recursos financeiros e questionamentos acerca das condições precárias do trabalho educativo, era o trabalho e as antagonias entre a classe trabalhadora e os dirigentes a mola mestra do processo.

As preocupações com políticas de financiamento e seus espriamentos nas questões-chave apontadas no Comitê e pelo GT Campo já antecipavam o momento político que urgia naquela direção, havíamos passado por mais um golpe político, a destituição da presidenta Dilma Rousseff, a crise econômica entre outros fatores locais que acumulavam justificativas para ações combativas.

Muitos direitos sociais alcançados já estavam em risco de extinção. O quadro concreto induzia, nos Fóruns, o diálogo entre pares e incluía, também, a fala aberta com a gestão municipal. Tentava-se desconstruir a visão usual que apregoa limites intelectuais aos trabalhadores da educação básica. Os professores que atuam nas escolas, que não estão nas universidades ou em cargos de alto escalão da gestão do sistema, grosso modo, são estigmatizados, de forma sutil ou nem tanto, encarados como não intelectualizados. Gramsci contribui para clarificar a acepção do que é este ser “intelectual”.

Quais são os limites “máximos” da acepção de “intelectual”? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as



diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, das atividades dos outros agrupamentos sociais? O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Como diz Nosella (2016, p. 221), “por que tudo isso é importante? Obviamente, porque a história a cada dia que passa ensina coisas novas”.

Nos Fóruns também as indagações assumiam tom maiêutico e buscavam entender as articulações históricas ocultadas e reveladas entre a escola do/no campo e nos programas e projetos do Estado como:

- a) ações governamentais para Educação do Campo que contribuem com desenvolvimento da comunidade;
- b) indagações sobre a organização legal da APMC (Associação de Pais e Mestres) ou Conselho Escolar;
- c) sobre o PRONACAMPO e a implementação dos diversos eixos que o compõe;
- d) sobre o PRONERA/INCRA e a sua atuação na comunidade;
- e) ações de apoio para o fortalecimento da merenda escolar, incluindo processos de comercialização da produção local de alimentos;
- f) sobre direitos de inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas;
- g) sobre atendimento da comunidade em políticas públicas como financiamento e crédito, regularização fundiária entre outros.

Desse modo, diante dos resultantes apresentados, a análise preliminar nos indica que sobre a estrutura que sustenta o sistema, as políticas educacionais divergem de seus pressupostos. De outro lado também afirma o pensamento marxista sobre a necessidade



do protagonismo dos trabalhadores para alcançarem as mudanças desejadas na sociedade. Fica óbvia a imposição da dimensão econômica sobre as condições sociais dos sujeitos e as políticas públicas educacionais. Conforme Rezende Pinto:

Neste sentido, o país ainda está longe de ver cumprido o estatuído na constituição (ver o parágrafo 1º do Artigo 211), que estabelece como papel da União garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira. Outra questão na qual ainda há muito no que se avançar refere-se à fiscalização dos gastos com educação pelos Tribunais de Contas (REZENDE PINTO, 2012, p. 374).

Para Frigotto (1995), não se pode esquecer que a realidade educacional sofre constante adequação às regras da reorganização mundial e da própria política econômica, cujos braços se capilarizam nas organizações públicas e nas suas sistematizações, e que, de qualquer modo, sua organização encontra-se distante de cumprir com todos os objetivos idealizados em sua gênese. Nosso empenho segue junto às contradições ansiando, a partir da textualização e das análises, “criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente” (SAVIANI, 2013, p. 62). Em Molina e Sá (2012, p. 330), “para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico”. Para Saviani, a educação é imprescindível para humanizar o humano.

O homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (SAVIANI, 2013, p. 20).

Dito isso, no próximo ponto discutiremos os argumentos e sublinharemos as interligações pertinentes entre os limites e as possibilidades compostos na materialidade, as reflexões teóricas e sua historicidade enquanto conhecimento construído em tempos e lugares reais e diversos, e as próprias políticas educacionais e as lacunas encontradas no concreto dos rios e florestas amazônicas. Não ousaremos generalizar tampouco concluir a análise sobre o que se discutiu aqui. Considero que o estudo possa contribuir para



registrar cientificamente os limites e as possibilidades relativos à Educação do/no Campo na Amazônia e incentivar novos estudos.



5. O DUPLO CARÁTER DO ATO PEDAGÓGICO: SUBVERSÃO OU SUBMERSÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As necessidades do trabalhador são apenas a necessidade de o manter durante o trabalho e na perspectiva de que a raça dos trabalhadores não se extinga. O salário tem, assim, inteiramente o mesmo sentido do óleo que é aplicado nas rodas para mantê-las em movimento.

Karl Marx

A construção de uma síntese que traduza os elementos de um dado fato, após a longa caminhada que é a observação científica, certamente não é algo simples. Todavia, é necessário ousar com responsabilidade científica, requer aproximação e distanciamento das concepções objetivas e subjetivas marcadas pela história, encontradas em dimensões antropológicas, filosóficas, biológicas, políticas e de opção e natureza presentes no sujeito que observa e no fato observado. São herdados aspectos profundos e incorporados, em si, e em todas as reflexões que passam a compor uma outra visão sobre o mesmo fato investigado. Representando outra construção reflexiva em que se celebra e se somam inferências subjetivas e objetivas, tanto do sujeito observador e seus corolários, como dos teóricos que construíram conceitos clássicos que resistem sobre dada realidade que também é histórica e dialética.

Nossa intervenção advém de investigação científica sobre a totalidade aqui posta e refletida, que nos permite, em certa medida, ousar defender a tese da subversão que se faz de contrariedades. Que diz da factível possibilidade de transformação da realidade, mesmo sob jugo contrário, a partir das forças unidas dos trabalhadores fundamentados no conhecimento e na prática histórica sobre o trabalho.

Os inegáveis avanços já apresentados em tópicos anteriores demonstram, empiricamente, representam, sim, o resultado das lutas que não são inglórias, mas tampouco são glamorosas. Afrontando a marginalização das insurgências, julgamos não serem as lutas todas inglórias uma vez que o tempo, modo e local onde ocorrem são determinados pelo contexto histórico e podem sim significar formas ou estados de desalienação dos trabalhadores. Todavia, entende-se que também não são tão gloriosas



ao identificar que tais insurgências não alcançam a plenitude das projeções feitas em seu início apesar de todo esforço e envergadura das ações realizadas.

É incontornável reconhecer que a experiência dos fóruns explicita a forte percepção de que romper estruturas confere importância peculiar prescindível dos embates contínuos que a classe trabalhadora historicamente deve empenhar, empenha e empenhará sempre contra a classe espoliadora de seus direitos. Não se ignora a articulação com outros setores e categorias de trabalhadores. Superar a condição de alienação no modo de produção significa romper com a propriedade privada dos meios de produção (MARX, 2015), ou seja, outro projeto de Estado deve ser feito.

Creemos que um ponto a destacar é reafirmar, na própria tese, a tamanha importância do materialismo histórico-dialético como forma de analisar a realidade criticamente e como produção objetiva, subjetiva e histórica contida, em especial, nos escritos de Marx (2015). Dentre tais manifestações, o conceito de alienação é um inegável aspecto que comporta amplitudes implicadoras das relações de poder postas no trabalho e suas diversidades. Hoje não apenas nas fábricas como em outros ambientes que precisam ser vistos para além das superficialidades naturalizadas no cotidiano. Tal conhecimento e modo de análise desvelam a vida genérica do trabalhador e do trabalho não como algo determinado casualmente.

O trabalhador põe sua vida no objeto; porém, então, ela já não lhe pertence, mas ao objeto. Portanto, quanto maior é essa atividade, tanto mais privado de objeto fica o trabalhador. O que o produto do seu trabalho é, ele não é. Quanto maior, portanto, é esse produto, tanto menos ele próprio é. A exteriorização do trabalhador no seu produto tem o significado não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior, mas também de que ele existe fora dele, e se torna um poder autônomo frente a ele, de que ele a vida, que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo hostil e alienado (MARX, 2015, p. 306).

Apoiado nesse prisma, é claro que a mudança ambicionada pela categoria dos trabalhadores, em Manaus, como tal proposto nos Fóruns, terá que empenhar uma vontade coletiva seja local e/ou nacional, terá que juntar seus sindicatos, seus movimentos representativos, toda a sua gente, pois, existem, em síntese, nexos e relações entre as forças coletivizadas e o alcance de novas posturas dos dirigentes políticos. Podemos dizer que isso é pauta presente para que se possa pensar e elaborar um dado projeto de governança política social baseada numa vontade popular dos trabalhadores, sendo,



obviamente, apoiados pelo movimento histórico que traz em seu bojo reformas culturais, sociais, políticas e assim movem a totalidade a partir de suas particularidades.

É importante ressaltar que, de modo geral, as lutas históricas pela transformação social, nesse caso ligada aos processos políticos pedagógicos de uma dada rede de escolas no campo amazônico, não prescinde de uma reforma cultural, que o faz ou deve fazer também a escola como local da cultura, do saber historicamente construído, que pode ser representada pelo cotejamento de avanços democráticos. O papel histórico e político das lutas dos trabalhadores não pode abrir mão da correlação de força política partidária ou de um sistema de metabolismo social entre os poderes. Sabendo-se que a gestão do ato pedagógico não se aparta de outras dimensões que formam o corpo gestor das escolas, que é braço do Estado, nem das estruturas financeiras, morais, estéticas e éticas do sistema vigente, há que se ver como inerentes na mediação e na expansão do controle. Conforme Gramsci sinaliza:

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2017, p. 18).

Entendemos que o modo concreto de mudar as situações gerais opressoras advém do trabalho de reforma intelectual, ou seja, é passo preliminar para que se erga uma outra estrutura social na escola, na rede de escolas, etc. Essa nova estrutura deve ter sua base numa genuína vontade popular. Para tanto, necessita-se subverter as relações hegemônicas historicamente marcadas e ampliadas no sistema por meio de seus diversos passos apoiados no trabalho alienado, que acontece também nas escolas assim como nas empresas, nas fábricas, etc. Vale destacar a compreensão do professor José Paulo Netto quando afirma, baseado nos escritos de Marx (2015), que esse trabalho alienado é um estado coercitivo e autoalienante, que finda por roubar do trabalhador – seja na fábrica ou na escola do campo/cidade, nas universidades –, a sua própria humanidade.

Nesse processo, pensando sobre o mundo do trabalho e a escola nele inserida, temos ancoragem em Marx (2015), na sua contribuição filosófica e antropológica para fazer o desvelamento das ranhuras reais da relação conjuntural entre trabalho e



trabalhador, propriedade e privada e produção. Com ele entendemos o papel dessa estrutura na vida social humana, na sociedade em sua totalidade. O alargamento da retirada de direitos dos trabalhadores e de sua alienação é parte da lógica do projeto capitalista de sociabilidade e produção, e significa a própria desrealização dos seres humanos:

O trabalho é exterior ao trabalhador, não pertence à sua essência, que ele não se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas desgraçado, não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual, antes mortifica o seu físico e arruína o seu espírito. Por isso, o trabalhador se sente, antes, em si fora do trabalho e fora de si no trabalho (...) o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas coagido, trabalho forçado (MARX, 2015, p. 72).

Nessa situação, a exteriorização do trabalho que consiste na exterioridade do sujeito trabalhador, na sua produção intelectual e prática, na sua objetificação, quando satisfaz as necessidades do mercado de consumo alheias, embora ele, o trabalhador, seja parte do meio deste mercado de consumo, assim mesmo ele também está fora dele. Ele próprio não é mais seu, suas ações não são suas, elas e ele pertencem aos que controlam a produção. Como diz Marx (2015, p. 72), “não é sua autoatividade, ela pertence a um outro, ela é a perda dele próprio”.

Essa reflexão nos remete aos eixos e/ou às dimensões trabalhadas durante as discussões dos Fóruns desde o seu início, em 2016, até 2018. A realização dos fóruns tinha como pano de fundo a conjuntura política nacional que se espalhava localmente, o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e todo o processo ludibrioso da eleição de Jair Bolsonaro se constituíam em nefasto horizonte. A totalidade política atingia as particularidades, a efervescência fortalecia os Fóruns, mas, também fortalecia os dirigentes da política educacional que se posicionavam como conservadores. Havia nos embates submersão e subversão no que tange a categoria trabalho escolar.



5.1. MARGEANDO CONCLUSÕES: A HISTÓRICA AÇÃO COMBATIVA DA CLASSE TRABALHADORA E SEUS DESAFIOS

Se o que queremos é entender o presente e projetar o futuro, é preciso correr o risco de fazer uma interpretação dos fatos da História, dizendo como foi e por que foi de um jeito e não de outro.

Roseli Caldart

Ao abstrair as considerações ainda marginais sobre as perspectivas socioculturais derivadas dos Fóruns de 2016 a 2018, chega-se aos argumentos comprobatórios de um evidente processo de resistência historicamente inusitado no sistema público educacional manauara. Ter à frente trabalhadores da educação assenta o ideário socialista de comitês dirigentes formados por agentes legítimos de representatividade das populações. Para Engels (1985, p. 241), os operários devem, “portanto, tentar se libertar desta situação que os coloca ao nível dos animais, para criarem para si próprios uma existência melhor, mais humana, e só o podem fazer entrando em luta contra os interesses da burguesia”.

A superação de determinações na organicidade da totalidade pedagógica requer a consciência política e, nas crises que alimentam o capital, as resistências podem ser movidas construindo uma contraestrutura social, embora, na verdade, o capital instrumentaliza a democracia liberal de tal modo que superar as formas sociais desse sistema não se faz apenas com uma ação técnica. É preciso uma revolução constante e a formação de bases e sujeitos. É necessário conhecer a gênese, a essência e a existência combativa conforme explicado em Marx (2015, p. 27), ao discorrer sobre o caráter das lutas revolucionárias e a vocação dos trabalhadores inseridos no modo de produção capitalista em 1844: “toda revolução dissolve a velha sociedade; neste sentido, é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido, é política” e, ainda: “se situa do ponto de vista de sua totalidade, porque (...) é um protesto do homem contra a vida desumanizada”. Eis o mote das provocações postas no início deste estudo e a análise dos dados nos indicam que:

1. Seria a resistência do fato aqui observado um tipo de revolucionamento?

De acordo com registros históricos das lutas sociais em diversas relações de produção incluindo a educação, e, com base na análise dos dados, pode-se definir que



houve desnaturalização de várias questões opressoras nas relações dirigentes fundadas na lógica conservadora. O ato aqui discutido pela primeira vez racha estruturas gerais dirigentes com mais de 5 mil pessoas reunidas – quem sabe um dia plenamente unidas – e 99% das escolas demandando combativamente, muito embora existam contexto e limites.

2. Tais trabalhadores, ao assumirem sua posição política na elaboração e realização dos Fóruns, expressam a factível subversão do sistema no sistema?

Sim, apesar dos limites existentes, a assunção política dos trabalhadores comprova a possibilidade de transgressão do sistema. Estabelecer articulações com os dirigentes, embora em contradições, fez da união da classe trabalhadora a única via capaz de transgredir e avançar nos debates e nas formulações de políticas educacionais pautadas nas demandas reais.

3. Qual foi a importância dos fóruns para repensar as políticas educacionais no município?

A importância se fez no movimento de articulação e nos diálogos abertos sem censura, em que a criticidade era desenvolvida, na clarificação de aspectos das políticas educacionais em muitos casos desconhecidos pelos trabalhadores, na proposição e elaborar novas políticas, outros instrumentos pedagógicos de gestão da prática educativa via Fóruns.

4. Tratou-se realmente de um processo de desvelamento crítico acerca da conjuntura política?

Sim, os espaços ocupados, os debates, as estratégias desenvolvidas no debate político conduziram os envolvidos e a própria ação para convergência em outras visões individuais e coletivas acerca da conjuntura política.

5. Houve efetiva participação ativa dos trabalhadores no campo de disputa da Educação do Campo?

Sobre esse aspecto, não é possível definir uma participação ativa plena, o fato de não ter envolvido a totalidade dos trabalhadores, além dos limites quanto ao condicionamento subjetivo e objetivo de parte da categoria, cuja condição não se pode controlar, leva-nos a crer que houve participação ativa parcial. Todavia, a



participação foi ativa em relação aos que se envolveram nas discussões e nas tomadas de decisões nos Fóruns.

Estes pontos argumentativos subsidiados na análise, trazem sempre a dialética, a consciência política como fator preponderante e provocativo para coletivização dos trabalhadores. De outro lado, a acomodação e a consciência acrítica como necessidade da manutenção das opressões. As dimensões provocativas tratadas nos debates tais como os modos de produção das comunidades, a gestão financeira das escolas, os programas federais e locais, a BNCC entre outros, expunha o campo de forças a ser disputado. Em especial, o empresariamento da educação pública e a espoliação da emancipação humana estavam postas. A nova Base Nacional Comum Curricular seria um ícone pedagógico que, diante da materialidade das escolas e de seus currículos, desvelou-se como mais um aparelhamento do Estado para o apassivamento ideológico e cultural. Vale destacar, em Taffarel, o seu impacto na educação pública:

Desintelectualização dos/as professores/as, desqualificação de suas tarefas, de seu trabalho, de produzir a humanidade em cada ser humano. Um ser pensante não interessa ao capital. E este processo de destruição repercute e tem consequências no projeto de escolarização da Classe trabalhadora. O Brasil possui aproximadamente 211 milhões de habitantes, com 56 milhões de estudantes, e está longe de democratizar e universalizar o ensino, com equidade e qualidade. O país está submetido, principalmente após o golpe de 2016 e seu aprofundamento, à reformas educacionais que vão desde a aprovação da denominada a Emenda Constitucional 95/2016 (“PEC da Morte”), que restringe investimentos na educação e saúde por 20 anos; as reformas trabalhista e previdenciária; a terceirização das atividades-fim sem limites; a Reforma do Ensino Médio, promulgação da BNCC, e promulgação da Base Nacional Curricular da Formação Inicial e Continuada dos/as professores/as (BNC Formação); e neste momento, a PEC 32/2020, da Reforma Administrativa (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 14).

Ao se exporem as contradições, emergem alertas percebidos por parte dos trabalhadores via mobilizações tais como os Fóruns aqui discutidos, e, esses reagem. Contudo, é preciso dizer da não totalidade envolvida, mas, de coletivos que se ancorando nos conhecimentos históricos e clássicos constitutivos da Educação do Campo criticizavam-se. Pesava o valor da teoria que é parte imprescindível nas lutas revolucionárias, no entanto, segundo Netto “a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto’ (NETTO, 2011, p. 21). A Educação do Campo para



Caldart (2012), é em si teoria/prática forjada em combates dialéticos. Saviani, como já dito, afirma que “a educação é trabalho não material” e “tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p. 12). Nada disso se situa de modo alijado da subjetividade e objetividade da vida dos sujeitos.

Tal como antígenos, pela primeira vez na história da Secretaria, os anticorpos surgiam contraditórios ao modo vigente de direção. De fato, as estruturas da propriedade privada casada com o Estado, impõe padrões que oprimem e pauperizam, por meio do próprio trabalho, os trabalhadores e os conduzem a uma vida sub-humana no tecido da cotidianidade. Sobre o papel do estado na pauperização do trabalhador, Marx (2015, p. 26) afirma que “a escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado moderno”. Ou seja, é necessário saber que as causas das opressões sociais decorrem muito em virtude da privatização dos meios produtivos no modo capitalista. É preciso entender o que Gramsci alerta acerca do conceito de sociedade civil. Para ele, o Estado não é alijado da sociedade civil.

Da mesma forma, podemos dizer que pelo modo como se constituía a BNCC, os processos de espoliação e de alienação do trabalhador se expandiam no modo de propriedade privada como é tratada a escolarização pelo Estado, e ele, o Estado, está a serviço da elite conservadora, aquela mesma que estava dando o golpe no governo progressista. A elite usa o mecanismo da educação para obter o consenso cultural coletivo, mas, contraditoriamente, assim como demonstra a história, forja levantes em pequenas ou grandes escalas. Os trabalhadores(as) em várias frentes e especificamente nos Fóruns se posicionaram.

É incontornável a necessidade de compreender, no processo histórico-social, a condição desumana do trabalhador exposto ao trabalho alienado, ao modo do sistema capitalista. É inegável ancorar no pensamento de Marx (2015). Seus escritos clássicos que nos ajudam a entender aspectos detalhados das forças produtivas e das contradições geradas. A questão da propriedade privada é central pois, “se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, é um poder alienado frente a ele, então isso só é possível por que ele pertence a outro homem fora o trabalhador”. Ainda que “se a sua atividade é para ele tormento, então deve ser fruição para um outro e alegria de viver de um outro” (MARX, 2015, p. 315). É nessa perspectiva que a ação dos Fóruns reafirma a luta de classes, luta que se gera na condição de espoliação, que alija os sujeitos dos frutos de seu trabalho,



mesmo na educação (SAVIANI, 2013). O trabalho alienado, privado, assalariado é a mais valia extraída da força e intelectualidade do trabalhador, o capital é totalizante e totalitário (MÉSZÁROS, 2006).

O estudo/pesquisa e análise acerca dos Fóruns Municipais de Educação do Campo em Manaus nos conduz ao entendimento de que não se consegue romper as estruturas do capitalismo sem observar as condições fortalecidas devido ao golpe político de 2016 ocorrido no Brasil dado pelos conservadores contra o governo progressista, além da eleição do atual presidente em 2018. Sinaliza-se que a unidade formada pelos trabalhadores também pode ser temporária e não plenamente coesa; é frágil, não pode ser naturalizada como mais uma ação burocrática incorporada pelo Estado. É preciso articular com associações e sindicatos, o que não aconteceu nos Fóruns. O exemplo dado por lutas históricas pelo socialismo, e/ou comunismo, enquanto organização social, econômica e política, indicam que existe um poder que é complexo e interfere nas lutas e nos ideários revolucionantes, que é advindo da subjetividade e da objetividade dos seres humanos. As contradições estão presentes na “história de toda a sociedade que até hoje se move em antagonismos de classe, que assumiram formas diferentes em diferentes épocas” (MARX; ENGELS, 2014, p. 135).

De fato, o antagonismo move a história em épocas distintas, os opositores se enfrentam, e, refletir sem fantasiar ou romantizar as lutas nos leva a ver criticamente também as lutas como se concretizam. Com base nos escritos clássicos, contemporâneos e mesmo nos pós-modernos, nos conceitos sobre o socialismo, comunismo e Estado com todos seus derivados vamos entender as fragilidades e fortalezas das lutas. Ao refletir sobre a ação das grandes massas, na empiria percebe-se que não há docilidade. As divisões internas no próprio processo de construção de conceitos e das lutas indicam acertos e erros que talvez possam ser devidos ao teor da subjetividade e objetividade de cada sujeito. Na condição humana historicamente estão também inoculados desejos por poder e vaidades que por vezes emergem nos coletivos, existem antagonismos intraclasse nas classes sociais, a divisão social do trabalho que funda a classe dominada e a dominante funda anomalias em frentes que lutam pela justiça social.

As concepções individuais subjetivas são inerentes àqueles que, oportunamente, lideram embates nos espaços partidários, acadêmicos, populares, pois, nos coletivos há



sempre um líder. Eles findam por agir de forma diretiva não coletiva. São perigos inegáveis, as dimensões política, ideológica, estética, ética que podem distorcer intencionalidades originárias de revolucionamento. É inegável buscar o fim das diferenças no coletivo real e fazer surgir, como afirmam Marx e Engels (2014, p. 137): “no lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos”.

Na verdade, sabemos que as relações de poder se espraiam no desenvolvimento das sociedades, do Estado e se aprimoram no modo capitalista. Na relação de poder existe risco mesmo em grupos políticos socialistas em que pode ocorrer contradição às ideias seminais, as mesmas podem ser geradas nas sociabilidades ou exercício do trabalho, o Estado de poder quando oportunista desliga-se daqueles à quem deve favorecer (LENIN, 1977).

O trabalho enquanto necessidade intrínseca da sobrevivência torna-se inclusão/exclusão na medida em que falseia a concepção real de emancipação, insere o sujeito no processo e na produção e, ao mesmo tempo, o alija de seus resultados e do próprio processo em si. A educação passa a ser também um meio de introjetar a não criticidade, auxiliando na manutenção da ordem vigente. Enquanto cultura, introjeta culturalmente um estado de acomodação e de conformismo dos sujeitos ao sistema social.

Pesa, nesse movimento, a importância da revolução cultural que se constitui em elemento conjuntural importante, do mesmo modo se for utilizada pelo movimento que defende as mudanças sociais. Significa rever direcionamentos em diversas dimensões das estruturas do Estado. Pode-se afirmar que os fóruns populares, assim como as associações, os sindicatos, conselhos, coletivos de grupos populares politicamente formadas de categoria de trabalhadores atuam para construir outra cultura e outra hegemonia cultural (GRAMSCI, 2015). Não será uma contraposição mecânica e orgânica, moldando a força o planejamento da mudança social igualitária, haverá de se cuidar para não haver o hierarquismo conduzido por uma outra elite de revolucionários profissionais, pensando a revolução para se chegar ao socialismo, ao estado de supressão das diversas “propriedades privadas”.



Em síntese, o estudo/pesquisa reafirma a tese marxista de que somente a classe trabalhadora poderá fazer a ação de rompimento ou a reforma conjuntural para se viver numa sociedade igualitária, socialmente humana. A necessidade histórica de desestruturar o modo de vida baseado na sociedade capitalista abolindo a condição social subalterna imposta aos trabalhadores em qualquer espaço produtivo, é tarefa dos trabalhadores unidos. É possível também observar que a Educação do Campo embora possa estar ou se encontrar enviesada em alguns espaços e momentos, devido ao contexto político, ela não perde sua intencionalidade revolucionante, não perde o ímpeto militante a favor dos direitos dos trabalhadores(as) dos campos e das cidades.

Trata-se de subverter a escolarização/formação na luta contra a condição de “propriedade privada” dela mesma na gestão conservadora. Desse modo, limitadas as inferências imputadas na condição de pertencimento ao gênero humano, todavia, em busca de emancipação, rejeita-se contundentemente o alijamento das classes de trabalhadores nos direcionamentos políticos educacionais e demais abrangências sociais.

Conclui-se diante do fato observado, que, ainda sabemos pouco e efetivamente militamos por uma real causa revolucionária na sociedade atual, mas, a Educação do Campo será nosso ponto de chegada e de partida para esse intento.

Nossa incompletude enquanto gênero humano leva-nos a crer que ainda nada sabemos sobre o que ousamos afirmar saber, e, nestas condições com base nos dados pode-se afirmar que os Fóruns tenham realizado oposição contra-hegemônica numa tentativa de passagem dos trabalhadores(as) da concepção de ser classe apenas em si, incapaz de lutar por seus direitos, para a condição de classe para si na assunção da consciência de sua condição de explorados e da necessidade de luta coletiva (MARX; ENGELS, 2009).

Reiteramos que a classe dos trabalhadores(as) ao ousar coletivizar, discutir as precariedades do trabalho escolar via Fóruns realizam certo grau de revolucionamento entendendo Duarte (2012) ao dizer que na luta de classes “podem existir vários tipos de revolução” (DUARTE, 2012, p.150). Com esperanças na mudança deste ano eleitoral vamos fechar ancorando nossas considerações finais no pensamento de Engels (1985, p. 27), cujo teor ainda se expressa tão atual: “o que vai acontecer a estes milhões de seres que nada possuem, que consomem hoje o que ganharam ontem, cujas descobertas e trabalho fizeram a grandeza da Inglaterra, que cada dia se tornam mais conscientes da sua



força, exigem mais imperiosamente a sua parte das vantagens que proporcionam às instituições sociais?

Imagem 49: Trabalhadores Unidos nos Fóruns de Educação do Campo



Fonte: acervo da pesquisadora.



6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, M. G. **Diversidade**. IN: Dicionário da Educação do Campo. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro São Paulo. 2012.

_____, M. G. **Pedagogia em movimento; o que temos a aprender com os movimentos sociais**. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/volbinsarticles/Arroyo>

Acesso: 15/02/2020.

ARAUJO, M. N. R. **Educação de Jovens E adultos (EJa)** In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

ALMEIDA, E. de & NAKANO, M. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, vol. 28, nº 100 - Especial. Ed. CEDES: Campinas – SP, 2007.

ABREU, M. G. R.; LIMA, F. C. **O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak**. Revista Educação e Emancipação, São Luís/MA, v. 6, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: www.https://core.ac.uk/download/pdf/233159207. Acesso: 22/10/2020.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos e Estado. Nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE)**. Tradução Walter José Evangelista e Maura Laura Vieiros de Castro. Edições Graal. Rio de Janeiro.1985.

BABNIUK, C. CAMINI, I. **Escola Itinerante**. In: Dicionário da Educação do Campo. Ed. Expressão Popular. SP. 2012.

BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso: 10/11/2020.

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Ed. Navegando. Uberlândia. Publicações. 2017.

_____, L. **Sem-Terra aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Ed. Autores Associados. Campinas. SP. 1999.



_____, L. **Educação do campo ou educação no campo?** HISTEDBER On-line, Campinas, n°38, p. 150-168, jun. 2010.

_____, L. **Sem-Terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais.** Ed. Autores Associados. Campinas. São Paulo. 1999.

BECHIMOL, S. **Amazônia um pouco antes além depois.** Editora Humberto Calderaro. Manaus/AM. 1977.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N°9394/96).** São Paulo: AVERCAMP, 2003.

BENTES, F.M. **A teatralidade do festival folclórico de Parintins. O jogo dos brincantes dos bois-bumbás.** Dissertação Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1439>
Acesso: 20/10/2020.

BULCÃO, Y.; GADELA, R.; ANSELMO, J. **Toada do boi garantido. Somos o povo da floresta.** Composição. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/garantido>
Acesso: 23/04/2020.

BRASIL de fato. **Artigo Fundação LEMANN e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de COVID 19.** Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de->
Acesso: 01/09/2021.

BRASIL. **Ministério da Educação – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF, 2002.

_____. **Pesquisa Nacional Por Amostragem de Domicílios.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília: IBGE/Pnad, 2010.
Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua->
Acesso: 20/08/2020.

_____. **Panorama das cidades. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Brasília. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus>
Acesso: 10/11/2020.

_____. **Cenário sobre exclusão escolar no Brasil.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília.
Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>
Acesso: 20/04/2021.



_____. **Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

_____. **Ministério da Educação. Constituição Federal de 1988.** Brasília/ DF. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 21/10/2019.

_____. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** PNATE. Brasília. 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnate> Acesso: 20/10/2020.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº 5692/71). Disponível: <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso:20/11/2019.

_____. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação.** Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília /DF. 2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/07/entendae> Acesso: 15/05/2019.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Básica.** Brasília /DF. 2013.

_____. **Ministério da Educação. Programa Nacional para Educação do Campo – PRONACAMPO.** Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília. 2013.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº 5692/71). Disponível: <http://www.pedagogiaemfoco.br> Acesso: 20/11/2019.

_____. **Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília. DF. 2005.

_____. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação.** Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília /DF. 2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/07/entenda> Acesso:20/02/2020.

_____. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/20.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. INEP. Censo Escolar.** 2019.



_____. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. Bolsas e auxílios.** Brasília. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/>
Acesso: 20/08/2021.

_____. **Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Aplicada.** Texto para Discussão. Brasília. DF. 2021.

_____. **Instituto do Patrimônio histórico e Artístico Nacional. Assessoria de Comunicação Iphan.** Diretrizes para a Normatização do Encontro das Águas (AM) são apresentadas. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/am/noticias/detalhes/4482/diretrizes-para-a-normatizacao-do-encontro-das-aguas-am>
Acesso: 10/11/2020.

_____. **Anuário brasileiro da Educação Básica 2019.** Ed. Moderna. São Paulo. 2019. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br
Acesso: 10/11/2020.

CARVALHO, J. B. **Desmatamentos, grilagens e conflitos agrários no Amazonas.** Ed. Valer. Manaus. 2010.

CARDOSO, M. A. JACOMELI, M. R. M. **Considerações sobre classes multisseriadas no Acre.** Revista Educare. Vol. 05 n. 09 janeiro/junho. 2010.

CARMO, W. **Os recursos naturais da Amazônia e as estratégias econômicas.** Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/os-recursos-naturais-da-amazonia-e-as-estrategias-economicas-por-wagner>
Acesso: 10/02/ 2020.

CANELLAS, C. F. **A Guerra de 1730 contra os Índios Manaós do Rio Negro. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História.** ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Link em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/Paineis/>
Acesso: 15/08/2020.

_____, C. F. **A Guerra contra os Manáos de 1722 a 1728 e a predação portuguesa aos índios do rio Negro.** Artigos de Pesquisas Premiados do 13º Encontro de Iniciação Científica da PUC-SP.
Disponível em: <http://www.geocities.ws/carloscanellas/download/>
Acesso em: 21/01/20.

CALDART, R. S. FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.

CALDART, R, S. **Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras no MST.** Petrópolis. Ed. Vozes. 1997.



_____, R. S. **Educação do campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

_____, R. S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 4º edição. Expressão Popular. SP. 2012.

_____, R. S. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, R. S. **Trab. Educ. Saúde, Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARVAJAL, Frei Gaspar de. **Relatório do novo descobrimento do famoso rio grande descoberto pelo capitão Francisco de Orellana (1542)**. Edição bilíngue. São Paulo.

COSTA, G. G. **Fortificações na Amazônia**. **Revista Navigator**.2014. Link em: <http://www.revistanavigator.com.br/navig20/art/>
Acesso: 12/10/2020.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. 186 f. Tese - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/>
Acesso: 20/10/2020.

COLARES, A. COLARES, L. **Retratos de escolas de várzeas na Amazônia brasileira (PA)**. In: Um mar de escolas: mergulhos na história da educação (1850-1980). Alexandra Lima da Silva, Aline de Moraes Limeira, Paula Leonardi (orgs.). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactic, du savotr sevant ou savaot ensignet**. La pense sauvage editions Grenoble. 1991.

CRUZ, R.G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, R. F. **A dialética materialista em Paulo Freire como método de pesquisa em Educação**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio. /ago. 2014.

CUNHA, L. A. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, vol. 28, nº 100 - Especial. Ed. CEDES: Campinas – SP, 2007.

DUARTE, N. **A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>
Acesso:03/03/2020.

DIAS, E. M. **A ilusão do fausto: Manaus, 1890-1920**. Manaus. Ed. Valer. 1999.



DIAS, E. **Hegemonia: racionalidade que se faz história.** Versão modificada e ampliada do artigo “Hegemonia: nova civilta ou domínio ideológico”. Revista História & perspectivas. N. 5. Universidade Federal de Uberlândia. 1991.

DIAS, E.; MENDONÇA, A. **Toada do boi garantido. Miscigenação.** Composição. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/garantido/669753/>
Acesso: 23/03/2020.

EGRY, E.Y. **Compreendendo a dialética na aproximação com o fenômeno saúde-doença.** In: EgrY EY, Cubas MR. O trabalho da enfermagem em saúde coletiva no cenário Cipesec: guia para pesquisadores. Curitiba, ABEn-EEUSP, 2006.

ESTIGARRIBIA, L. S. **O papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul mato-grossense.** Dourados. UFGD. Faculdade de Educação. Tese de doutorado. 2018.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução Rosa Camargo Artigas, Reginaldo Forti. São Paulo. Ed. Global. 1985.

_____, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: revista online Marxists internet archive. 2004. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/>
Acesso:21/11/2021.

_____. **Die Lage der Arbeiter-klasse in England (1845).** MEW [cf. Mark-Engels, 1955, vol. II. Berlim: Dietz Verlag. In: LOSURDO, D. Escravidão antiga e escravidão moderna, natureza e história. Introdução do Manifesto Comunista. Tradução Luciano Cavini M. Ed. Martin Claret. 2014.

FÀVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituições Brasileiras 1923- 1988.** Capinas: autores associados. 2001.

FERNANDES, B. M. **Território Camponês.** In: Dicionário de Educação do Campo. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro. 2012.

FERNANDES, F. **Introdução.** In: Contribuição à crítica da economia política. Tradução Florestan Fernandes. 2 ed. Ed. Expressão Popular. São Paulo. 2007.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a palavra. Introdução.** In: Pedagogia do Oprimido. 39º edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro.1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17º edição. Rio de janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de janeiro. Paz e Terra. 2002.

_____, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 21º edição. Paz e Terra. São Paulo. 1996.



FREIRE, J.R. B. **A história que querem esquecer.** Revista Arquitetura e urbanismo. 1987.

FREIRE, J.R.B. **Barés, Manáos e Tarumãs.** Artigo originalmente publicado na revista Arquitetura e Urbanismo, fevereiro/março 1987. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream>
Acesso:20/10/2019.

FREITAS, E. **Economia do Amazonas; Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/economia-amazonas>
Acesso: 18/03/2020.

FREITAS PINTO, E. R. M. **Neide Gondim: A invenção da Amazônia. Memória da Amazônia.** Revista Mutações. UFAM/AM. 2016.2016

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo. Editora Cortez, 9º ed. 2010.

_____, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. N. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – excertos. Disponível em: <http://www.redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br>.
Acesso em: 22/03/2020.

_____, G. **Educação omnilateral.** In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

FRAXE, T. P.; PEREIRA, H. S.; WITROSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso de recursos naturais.** EDUA/UFAM. AM. 2007.

_____, T. J. P., WITKOSKI A. C. **Relatório analítico Território Rural Manaus e entorno – Amazonas.** CNPQ. NUSEC/UFAM. PDSTR. Governo federal. Brasília. 2011.

_____, T J P. **Homens anfíbios: uma etnografia de um campesinato das águas.** Ed. Annablume. São Paulo. 2000.

FONTES, V. **Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou luta de classes?** Revista outubro. Universidade Federal Fluminense. N. 31. 2º semestre. Rio de Janeiro. 2018.

_____, V. PRONKO, M. **Hegemonia.** In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

FIGUEIREDO, A. N. **A fundação de Manaus: a rebelião dos Manaós.** 2020. Disponível em: <http://www.amazonialatitude.com/2020/08/24/a-fundacao-de-manaos-a-rebeliao-dos-manaos>
Acesso: 26/10/2021.



GONDIN, N. **A invenção da Amazônia**. Manaus. Editora Valer, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

_____, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Vol.2. Civilização Brasileira. 2º edição. Rio de Janeiro. 2001.

_____, A. **Cadernos do cárcere. Maquiavel – notas sobre o Estado e a política**. Tradução Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Vol. 3. 8º edição. Civilização Brasileira. 2017.

_____, A. **Cadernos do cárcere, Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política**. Vol. 3. 8º Edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Marco Aurelio Nogueira. Luiz Sergio Henriques. Editora Civilização Brasileira. R.J. 1999.

_____, A. **Cadernos do cárcere, Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce**. Vol. 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização Brasileira. R.J.1999.

_____, A. **Cadernos do cárcere, Temas de cultura, Ação católica, Americanismo e Fordismo**. Vol. 4. Tradução Luiz Sérgio Henrique. 5º edição. Civilização Brasileira. RJ. 2015.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Tradução de Dario Canali. Ed. L&PM. Porto Alegre. RGS. 1986.

HAGE, S. M.; ROCHA. M. I. A. (Org.) **Escola de direito reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2010.

HATOUM, M. **Manaus o impasse da modernidade**. In: introdução. A ilusão do fausto. Manaus-1890-1920. 2º ed. Valer. Manaus. 2007.

HAHN, E.; KOSING, A. **A filosofia marxista-lenista: curso básico**. Lisboa. Avante. 1983.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução Joao Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HADDAD, S. **Direito a Educação**. In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

HAHN, E.; KOSING, A. **A filosofia marxista-leninista: curso básico**. Lisboa, Avante, 1983.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, nov./2001.



HIRST, M. **Brasil vive novo ciclo de militarização na Amazônia.** Edição Carta Capital. 16 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/brasil-vive-novo-ciclo-de-militarizacao>

Acesso: 20/03/2020.

JEDUCA. **Financiamento da educação básica: guia de cobertura** / organizadora JEDUCA. -- 1. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

LAFAGUE, P. **O direito à preguiça.** Versão ebooks Brasil.Rockete edition. 1999. Disponível em: www.ebooksbrasil.com

Acesso:17/09/2019.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução A doutrina do Marxismo sobre o Estado e as Tarefas do Proletariado na Revolução.** Presente tradução na versão das Obras Escolhidas de V.I. Lenine 5º Edição em Português da Editorial Avante, 1977.

_____. **O Estado e a Revolução.** Presente na tradução na versão das Obras Escolhidas de V.I. Lenine. Edição em Português da Editorial Avante. 1977.

LIMA, S. E. **De O papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense** - Dourados: UFGD. Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. 2018.

LOMBARDI, J. C. LIMA M. (ORGS.) **Educação e Revolução: as revoluções nos séculos IX e XX e as possibilidades de uma nova educação.** Uberlândia: Navegando publicações. 2020.

_____, J. C. MAGALHÃES, R. D. L. SANTOS, S. W. (ORGS.) **Gramsci no limiar do século XXI.** Demerval Saviani [et al] Campinas. SP. Librum editora. 2013.

LOMBARDI, J.C. BEZERRA NETO, L. **Educação e revolução: as revoluções dos séculos XIX e XX e os fundamentos de uma pedagogia comunista** In: Educação e Revolução. Uberlândia. Ed. Navegantes. 2020.

LOPES, R. F.; SOUZA, W. **Trilhas da imaginação: compreendendo a construção histórica e social do 'exotismo amazônico' por uma leitura ecossistêmica comunicacional.** Revista Mosaico, v. 9, n. 2, p. 256-266, jul./dez. 2016.

LOSURDO, D. **Escravidão antiga e escravidão moderna, natureza e história.** Introdução. In: Manifesto do Partido Comunista. São Paulo. Ed. Martin Claret. 2014.

LUCKESI, C. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? Revista eletrônica, etham Frome. 2005. Disponível em: <https://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais>

Acesso: 05/04/2020.

MAIA, E. **Toada do boi garantido. Lamento de raça.** Composição.



Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/garantido>

Acesso: 23/03/2020.

_____, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política.** Volume I. Tradução Reginaldo Santana. 2º edição. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro. 1971.

_____, K. **O Capital. Crítica da economia política. Livro I. o processo de produção do capital.** Tradução Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo. Boitempo. 2017.

_____, K. **As diferenças entre a filosofia da natureza de Demócrito e Epicuro.** Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lucio Nogueira. Editorial Presença. Martins Fontes. (1841)1972.

_____, K. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos filosóficos de 1844.** Tradução José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. 1 edição. São Paulo. Expressão Popular. 2015.

_____, k. **Contribuição à crítica da economia política.** Editora Expressão Popular. São Paulo. 2007.

_____, K. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Cothe. 2º edição. São Paulo. Ed. Nova Cultural. 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 5ª ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **A ideologia alemã.** 1º ed. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo. Ed. Expressão Popular. 2009.

_____. **O capital I. Crítica da economia política. Livro I.** Tradução de Rubens Enderle. Ed. Boitempo. SP. 2015.

_____. **A ideologia alemã.** Tradução Álvaro Pina. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular. 2009.

_____. **O manifesto comunista.** Tradução Luciano Carvini Matorano. São Paulo. Ed. Martin Claret, 2014.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** 29º Reunião ANPED. 2006. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=

Acesso: 10/11/2021.



_____, L.M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialética: contributos para a investigação em educação.** Educar em revista, Curitiba, Brasil, v.34, n.71, p.223-239, set. /Out. 2018.

MARQUES, M. **Amazônia pensamento e presença militar.** Tese de doutorado em Ciência Política. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. SP. 2007.

MARCUSE, H. **Prólogo.** In: MARX, K. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. Tradução Nélio Shneider. São Paulo. Ed. Boitempo. 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas. SP. Ed. Alínea. 2007.

MELLETI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** São Paulo. Ed. Junqueira e Marin. 2013.

MELLO, T. **Manaus, amor e memória.** Rio de Janeiro: Philobiblion. 1984.

MORAES, R. C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade.** In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, vol. 23, nº 80. Ed. CEDES: Campinas – SP. 2002.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

_____, M. C. **Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____, M. C. Azevedo. **Políticas Públicas. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.** Expressão Popular. São Paulo. 2012.

_____, M. C. SÁ. L. M. **Escola do Campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo. Editora Boitempo. 2008.

NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro.** São Carlos. Ed. Pedro& João. São Carlos. 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx.** Ed. Expressão Popular. 1 edição. SP. 2011.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 5º ed. São Paulo. Cortez. 2016



OLIVEIRA, L.M.T, CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

PARO, V. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Disponível em:

file:///C:/sers/User/Documents/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro

Acesso em 03/03/2020.

PEREIRA, W. S. C. **Gestão pública das escolas do campo no Amazonas: o Programa Escola da Terra na Secretaria Municipal de Educação de Manaus**. In: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo/GEPEC/UFSCar. Publicações do Seminário. 2015. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec>

Acesso: 23/04/2020.

PEREIRA, C.C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2017.

PRADO JUNIOR, C. **Evolução política**. 10ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1978.

PRONKO, M.; FONTES, V. **Hegemonia**. IN: CARDART, R. S. FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.

PINHO ALVES, J. **Regras da Transposição Didática aplicada ao Laboratório Didático**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. nº 2. agosto. 2000.

QEDU. Fundação LEMANN. IDEB. Relatório da rede pública de ensino fundamental.

Disponível em: <https://novo.qedu.org.br>.

Acesso: 20/2/ 2021.

RODRIGUES, M. R. G.; CICHOVSKI, P. K. B. **A formação econômica da Amazônia**.

Disponível: <http://www.publicadireito.com.br/artigos>

Acesso: 18/03/2020.

REZENDE PINTO, J. M. **Fundos públicos**. In: Dicionário da Educação do Campo. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.

RAMOS, M. **Pedagogia das competências**. In: Dicionário da Educação do Campo. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro. a2012.



_____, M. **Escola unitária**. In: Dicionário da Educação do Campo. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro. b2012.

RAMOS, M. C. **O desenvolvimento econômico na Amazônia legal: seus impactos sociais, ambientais e climáticos e as perspectivas para a região**. Cadernos de Pós-Graduação em Direito/UERGS.2014.

RICCI, M. **Cabanagem, cidadania e identidade: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840**. Revista Tempo. Volume 11, n. 22. Niterói. RJ. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid
Acesso em: 12/4/2020.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações**. 11 edição. Autores Associados. Campinas. São Paulo. 2013.

_____, D. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Coleção polemicas do nosso tempo. Ed. Autores Associados. Campinas. SP. 2014.

_____, D. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ. 1989.

_____, D. **Educação e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 1999.

_____, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate. Vol. 7. N. 1. Salvador. 2015.

_____, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Ed. Autores Associados. Campinas. SP. 2012.

_____, D. **Escola e Democracia. Polemicas do nosso tempo**.35° ed. Autores Associados. Campinas. São Paulo. 2002.

_____, D. **A Pedagogia Histórico Crítica e a Educação do Campo**. In: Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando. 2016.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação e qualidade de Ensino do Amazonas. **Centro de Mídias de Educação do Amazonas**. SEDUC/AM.

Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao>
Acesso:04/03/2020



SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Relatório de Acompanhamento educacional**. DEF. Manaus. 2017.

_____. **Regimento Geral das Unidades de Ensino da rede pública municipal de Manaus**. DEF. Manaus. 2012.

_____. **Decreto nº 2.907 de 12/09/2014**. Manaus. 2014.

_____. **Resolução nº 06/2011/CME**. Manaus. 2011.

_____. **Resolução nº 04/CME**. Manaus. 2014.

_____. **Resolução nº 032/CME**. Manaus. 2013.

_____. **Orientação técnica pedagógica nº 005/2014**. DEF. Manaus. 2014.

_____. **Proposta pedagógica para os anos iniciais**. DEF. Manaus. 2014.

_____. **Relatório de formação Programa Escola da Terra**. DEF. Manaus. 2014.

_____. **Relatório do I Fórum Municipal de Educação do Campo, Águas e Florestas**. DEF. Manaus. 2016.

_____. **Relatório do II Fórum Municipal de Educação do Campo, Águas e Florestas**. DEF. Manaus. 2017.

_____. **Relatório do III Fórum Municipal de Educação do Campo, Águas e Florestas**. DEF. Manaus. 2018.

SILVA, M. C. **O paiz do Amazonas**. 3º Ed. Manaus. Editora Valer. 2012.

SOUZA, M. **A luta de cada um. Ajuricaba, o caudilho das selvas**. Instituto Callis. AM. 2006.

TAFFAREL, C.Z. MOLINA, M.C. **Política Educacional E Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. SP.2012.

_____.; ALBUQUERQUE, J. O.; PRATES, A. C. **A educação e a Educação Física no Brasil e a resistência ativa em meio à pandemia/sindemia do novo coronavírus**. Revista Educação em Foco – Universidade de Juiz de Fora. Vol. 26 Nº 4. 21. ESP. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view>

Acesso: 10/12/2021.

TAVARES DE JESUS, A. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. Cortez. Campinas. SP. 2014.

TORRECILLAS, M. V. C. **O estereótipo do caipira brasileiro na literatura, nos quadrinhos e na pintura**. Disponível em: www.mackensie.com.br/fileadmin/pos
Acesso: 20/04/2020.



Toada do boi garantido. **Miscigenação**. Composição: Arisson Mendonça e Eneas Dias.
Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/garantido>
Acesso: 23/03/2020.

Toada do boi garantido. **Lamento de raça**. Composição: Emerson Maia.
Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/garantido>
Acesso: 23/03/2020.

Toada do boi garantido. **Somos o povo da floresta**. Composição: Bruno Bulcão / Jaércio Anselmo / Ricardo Gadelha / Yaçanã Bulcão.
Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/garantido/somos-o-povo>
Acesso: 23/04/2020.

WAISROS, E.; FRANCA, L. M. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. UnBROCHA. UFBAGT: História da Educação / n.02 Agência Financiadora: Não contou com financiamento 2005. Disponível em:
<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/anisio-teixeira->
Acesso: 15/08/2020.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo. Brasiliense. 2008.
KONDER, L. **O que é dialética?** 9 ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Tradução Celia Neves e Alderico Toríbio. 2º edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.
KUENZER, K. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Artigos • Educ. Soc. 28 (100) • Out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?lang=pt> Acesso:
20/02/2020.