

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
EM ÁREAS AGRÍCOLAS NO AMAZONAS**

Edilza Laray de Jesus

**Porto Alegre/RS
Março de 2009**

Edilza Laray de Jesus

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
EM ÁREAS AGRÍCOLAS NO AMAZONAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marlene Ribeiro.

**Porto Alegre/RS
Março de 2009**

Elaborado por: Keila Cardoso Pinheiro CRB: 11/682

58e	<p>J Jesus, Edilza Laray de,</p> <p>Educação e desenvolvimento em áreas agrícolas no Amazonas / Edilza Laray de Jesus. – Porto Alegre/ FAGED, 2009.</p> <p>194f. : il. ; 30cm.</p> <p>Orientadora: Marlene Ribeiro.</p> <p>Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAGED, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.</p> <p>Bibliografia: f. 180-194.</p> <p>1. Educação rural – Amazonas. 2. Desenvolvimento rural – Amazonas. I. Ribeiro, Marlene. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAGED, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título</p>
-----	---

TERMO DE APROVAÇÃO

Edilza Laray de Jesus

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM ÁREAS AGRÍCOLAS NO AMAZONAS

Tese de doutorado aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini – UFSC

Prof. Dr. Jaime Zitkoski – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Fábio de Lima Beck - PGDR/UFRGS

Prof. Dr. Ivaldo Gehlen - PGDR/UFRGS

Profa. Dra. Marlene Ribeiro - PPGEDU/UFRGS

**Porto Alegre
Março de 2009**

DEDICATÓRIA

A todos os sujeitos da Vila do Engenho: estudantes, comunitários, agricultores, professores e professoras, pela viabilidade empírica e saberes compartilhados;

A meus filhos: Ivan, Denise e Marcos, por compreenderem a importância do doutorado e suportarem minha ausência em tempos tão difíceis para nossa família, dando-me incentivos para continuar a viver.

Ao Cláudio Portilho de Jesus, meu inesquecível marido e pai dos meus filhos, pela grata convivência durante os vinte e três anos juntos, pelo exemplo de vida e de defesa em favor dos pobres e oprimidos. E ainda pelos trabalhos na Comunidade Sagrado Coração de Jesus que resultou em sua dissertação de mestrado e no livro, publicado logo após sua defesa, no Rio Grande do Sul. Desse livro, muitas idéias estão aqui desenvolvidas, porque sua vida e seus projetos terrenos se encerraram pela violência da morte em maio de 2004, mas seus ensinamentos, exemplos e idéias permanecem vivos! *In memoriam*;

Aos colegas de doutorado da UFRGS, pela aprendizagem coletiva possibilitada pelas aulas, debates e discussão;

A todos e a todas que direta ou indiretamente me ajudaram na difícil tarefa da produção do conhecimento.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza, pela vida, força e coragem diante das adversidades; pelas oportunidades e vitórias;

À Universidade do Estado do Amazonas e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não seria possível;

Aos colegas professores, funcionários e estudantes da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, pelo apoio e incentivo, especialmente para a Elizabeth Filippini;

À amada Marlene Ribeiro, orientadora, amiga, ser humano coerente em sua práxis, exemplo de luta pela causa dos empobrecidos deste país;

Ao Edsomar e a Nazira, Lucijane e Josely, comunitários do Sagrado Coração de Jesus, pelas inúmeras acolhidas em suas casas quando precisei fazer trabalhos de campo;

À minha mãe, Oscarina Laray, pelo cuidado com os meus/nossos filhos durante os estudos em Porto Alegre. E a mim, pelo suporte emocional e terna acolhida;

Aos meus irmãos Jamilson e Jonilson, pelo alto astral constante, extensivo à Niriane (cunhada), pelo cuidado com minha/nossa mãe;

À Talissa, Ester e Vitória, belas e encantadoras sobrinhas-filhas;

Ao Mario, companheiro e incentivador;

Aos professores e professoras, secretária, gestores da Escola Luiza Mendes, aos presidentes da Comunidade e da Ascope, comunitários em geral, pela colaboração nas informações aqui contidas.

RESUMO

Em um país capitalista marcado por profundas diferenças sociais como o Brasil, a educação e o desenvolvimento estão subordinados ao sistema econômico e aos seus interesses. Por meio da educação se legitima o crescimento econômico, se afirma a cidade como *lócus* do desenvolvimento e da modernidade; atribui-se ao meio rural e aos sujeitos que ali vivem e trabalham estereótipos como mórbidos, indolentes, atrasados; afirmam-se os ideais urbanos em oposição ao rural, seu mundo e sua cultura. Nas cidades são criados os referenciais de educação e de desenvolvimento para o meio rural e quando ali chegam, seguem caminhos que dificilmente se entrelaçam ou consideram a realidade social, cultural e ambiental para problematizá-la e transformá-la em favor da vida em sua plenitude e extensão. Com base em tais preocupações, este trabalho estuda o lugar da educação escolar no desenvolvimento em áreas agrícolas no Amazonas, tomando por base a Comunidade Sagrado Coração de Jesus, no município de Itacoatiara-AM. A associação de agricultores e a Escola dessa Comunidade constituíram o *locus* da pesquisa. Para responder às questões da pesquisa optei pela abordagem teórico-metodológica dialética materialista a fim de captar a lógica dinâmica e contraditória dos sujeitos da pesquisa - agricultores familiares, professores e professoras da Escola, estudantes e comunitários. Trata-se de um estudo de caso numa abordagem qualitativa e tem como eixos de estudo a Escola Luiza Mendes e os membros da Ascope nas relações que estabelecem entre si no trabalho. As técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo esta última realizada por meio de entrevistas, conversas informais, observação direta e participação no cotidiano da Comunidade e dos membros da Ascope. A importância deste trabalho consiste em oferecer uma leitura sobre processos que articulam a relação entre educação e desenvolvimento no meio rural do Amazonas, com dimensões pedagógicas, sociais e culturais que ultrapassam os espaços e os modelos tradicionais de educação, de formação e de produção de conhecimentos. Considerando que a educação não é neutra, que ela se efetiva sob determinadas condições materiais e está orientada para a formação de sujeitos, espero abrir o debate e provocar discussões sobre a educação no meio rural amazonense, seus limites e desafios de pensar conjuntamente um projeto de desenvolvimento que atenda aos interesses da comunidade onde se situa a escola, pois assim como não pode existir libertação sem diálogo, também não pode haver desenvolvimento rural sem saúde, sem segurança e, principalmente, sem educação.

Palavras-chave:

Educação rural; desenvolvimento; Ascope, agricultores.

ABSTRACT

In a capitalist country marked by deep social differences such as Brazil, the education as well development are subject to the economic system and their interests. Through education economic growth is legitimized, the city is asserted as locus of development and modernity, attaches itself to the rural and under who live and work there some stereotypes as sickness, laziness, delay, prevails urban ideals in opposition to the rural, their world and their culture. Such as education as the development for the rural areas has been created originally in the cities and when it arrives there, it takes paths that hardly will be crossed or even consider the social, cultural and environmental realities in order to make questions about rural cause and turn it in favor of life in its fullness and extension. Motivated by these issues, this paper aims at studying the role of education in development in agricultural areas in the Amazon, based on the Sacred Heart of Jesus Community in the town of Itacoatiara-AM. The association of farmers and the School of this Community is the locus of research. To answer the questions of this research I opted to use the following methods: theoretical methodological materialist dialectics desired to find the dynamic and contradictory logic of the research subjects - family farmers, teachers of the school, students and community's residents. This is a case study in a qualitative approach and its areas of study are respectively Luiza Mendes School an Ascope's members in establishing relations between them at work. In this work the techniques used were a literature search and fieldwork, being the last one conducted through interviews, informal conversations, direct observation and participation in daily life of the Community and members of Ascope. The importance of this work is to provide a reading about processes that articulates the relationship between education and development in rural areas of Amazonas, with educational, social and cultural dimensions which goes beyond traditional models of education, training and production of knowledge. Taking into account that education is not neutral and it is effective under certain material conditions and is targeted for the training of subjects, I open the debate and hope to provoke discussions about education in the rural Amazon environment, its limitations and challenges to think jointly a project development that meets the interests of the community where the school is located, as well as freedom can not exist without dialogue, so it can not be development without rural health, security and particularly education.

Keywords:

Education, development, rural; Ascope, farmers.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR.....	Associação de Crédito e Assistência Rural
ANP	Agência Nacional de Petróleo
ASCOPE.....	Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Produtores do Paraná da Eva
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COCEARGS	Cooperativa Central de Assentamentos da Reforma Agrária no Rio Grande do Sul
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNO	Fundo Constitucional do Norte
GRUMASCOPE	Grupo de Mulheres em Ação no Sagrado Coração de Jesus Paraná da Eva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Lavradores em Ação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Polícia Federal
PIB	Produto Interno Bruto
PIN	Pólo Industrial de Manaus
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PRONIC	Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas
PT	Partido dos Trabalhadores
SEBRAE	Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SIVAM	Sistema de Vigilância da Amazônia
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	Sr. Galego e D. Expedita	67
Fig. 2	Sr. Galego no trabalho com o melado	67
Fig. 3	Estado do Amazonas - com destaque para o município de Itacoatiara	71
Fig. 4	Plantação de abacaxi	72
Fig. 5	Frutos de abacaxi	72
Fig. 6	Assembléia da Ascope	77
Fig. 7	Quadro de funcionários da escola	160
Fig. 8	Tempo de viagem Comunidade-Escola	161
Fig. 9	Informações sobre os professores da Escola Municipal Luiza Mendes	164
Fig. 10	Alunos e séries do Ensino Fundamental/2008	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PARA PENSAR O (DES)ENVOLVIMENTO	24
1.1 Raízes do neoliberalismo	31
1.2 Desenvolvimento e subdesenvolvimento	39
1.3 O desenvolvimento do Amazonas	45
1.4 Qual desenvolvimento?	49
2. ASCOPE: ORGANIZAÇÃO E TRABALHO SOLIDÁRIO	61
2.1 Os sujeitos e o território da pesquisa	64
2.2 A caminhada e as experiências dos produtores rurais	73
2.3 O crescimento econômico da Ascope	81
3. TRABALHO E EDUCAÇÃO: VIAS DE SOLIDARIEDADE	85
3.1 Saberes de experiência em economia solidária: possibilidades de criação de uma nova cultura do trabalho	88
3.2 O caráter pedagógico do trabalho cooperativo: a Ascope como uma experiência de economia solidária popular	96
3.3 Trabalho e educação: distanciamentos e aproximações	102
4. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: ENTRELACES E DESDOBRAMENTOS	113
4.1 Contribuições de Paulo Freire para compreender a educação articulada ao desenvolvimento no mundo rural.....	123
4.2 Na contramão da pedagogia do diálogo entre saber e conhecimento: a educação rural articulada à Revolução Verde	134
4.3 Mundialização e controle da educação por organismos internacionais	141
4.4 Pobreza na riqueza: o Estado do Amazonas e suas contradições	146
4.5 Para compreender a educação rural no Estado do Amazonas: as mesmas contradições	150
4.6 A Escola da Comunidade	156
À GUIA DE CONCLUSÕES	170
REFERÊNCIAS	180

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são projetos quando podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p. 40)

INTRODUÇÃO

Num país capitalista marcado por profundas diferenças sociais como o Brasil, a educação e o desenvolvimento estão subordinados ao sistema econômico e aos seus interesses. Este sistema se assenta na exploração do trabalho assalariado porque, historicamente, retirou dos trabalhadores e trabalhadoras os meios de produção e os delegou à classe que detém o capital, os grandes proprietários rurais, empresários agrícolas, industriais e comerciais e banqueiros.

Não por acaso a classe de maior renda tem acesso às melhores escolas, universidades e aos bens materiais e culturais. No outro extremo, na classe de menor renda, onde estão situados os trabalhadores urbanos e rurais, estão pessoas com baixa escolaridade. É nas zonas rurais que se encontra o maior número de analfabetos. Em que pesem algumas iniciativas do Estado no sentido de modificar e/ou reduzir as desigualdades em nosso país por meio do acesso à escola, os gastos com educação são infinitamente menores do que aqueles destinados à manutenção do modelo econômico capitalista. Definitivamente, para as elites brasileiras, o sistema educacional é estruturado visando formar indivíduos para as necessidades do capital. Se pertencentes à classe dominante, a escola prepara para os altos cargos administrativos e burocráticos, para aplicarem as idéias liberais, a fim de que os significados ocultos e ocultados, os mecanismos invisíveis de produção e reprodução da miséria e da desigualdade social, não sejam percebidos e muito menos compreendidos. Se pertencentes às classes populares é oferecida uma escola pública bastante pobre, em termos de infra-estrutura física, materiais didáticos, bibliotecas, salas de aula e espaços de cultura e lazer, conforme veremos ao analisar a Escola Municipal Luiza Mendes existente na Comunidade Sagrado Coração de Jesus, núcleo da nossa pesquisa.

A escola é uma das mais importantes, mas não é a única agência formadora *do e para* o capital. Especificamente, no meio rural brasileiro, atuam

outras agências de igual importância: os bancos, as empresas de assistência técnica e extensão rural e organizações não-governamentais representantes do chamado terceiro setor da economia (MONTAÑO, 2002). Usando as concepções teóricas de Marx e Engels (2002) sobre ideologia, para estudar a sociedade atual, é possível afirmar que a educação, tanto a que está vinculada à escola quanto a outras agências educativas, desempenha importante papel como transmissora da ideologia dominante. Por meio da educação as agências educativas, entre elas a escola, inculcam nos indivíduos valores e idéias próprias do modo de produção capitalista, como se fossem a visão correta e única de mundo. Embora seja necessário considerar as contradições porque funcionários, pais e professores, nas escolas públicas, são, também, trabalhadores, o conjunto do sistema escolar trabalha no sentido de reproduzir e naturalizar a desigualdade da sociedade capitalista, também por meio da educação.

Esta pesquisa resulta de duplo esforço. O primeiro, de aprofundar a análise da educação na Comunidade Sagrado Coração de Jesus acenada por Cláudio Portilho de Jesus, em sua pesquisa de mestrado, quando estudou os agricultores familiares organizados em torno Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Produtores do Paraná da Eva (ASCOPE), no exercício da economia solidária, seus limites e desafios. O segundo esforço consiste em aproximar a discussão sobre a educação como projeto colado ao desenvolvimento agrícola no Estado do Amazonas. Existe uma vastidão de registros de experiências e propostas, em separado de educação e de desenvolvimento no Amazonas, cada um com investimentos humanos e econômicos estanques, resultado, em última instância, da visão fragmentada que temos das duas questões. Este trabalho busca compreender o lugar da educação nos projetos de desenvolvimento em áreas agrícolas, no Estado do Amazonas.

O interesse por este tema me faz retornar à minha pequena cidade de Urucará, município do mesmo nome no Estado do Amazonas, distante 380 km de Manaus. Como filha de agricultores e voluntária de projetos educativos populares, vivenciei, naquele lugar, experiências de professora de Ensino Fundamental e Médio e de trabalho na Secretaria de Educação do município.

Os aprendizados na Igreja católica, como educadora popular, me permitiram uma leitura crítica dos contrastes sociais que grande parte da região amazônica sofreu e sofre ao longo da história.

Residindo em Manaus, continuei trabalhando na zona rural do Estado do Amazonas, como professora da UEA (Universidade do Estado do Amazonas), seja por meio de projetos de pesquisa, da extensão universitária ou ainda por trabalhos voluntários em 12 comunidades rurais. Estas experiências permitiram o amadurecimento e junto com este, a necessidade de aprofundar a temática sobre a educação no meio rural.

É imensamente instigante estudar o mundo rural e suas contradições porque elas representam um ponto de partida para apreendermos um pouco das particularidades do desenvolvimento, no modo de produção capitalista neste espaço. Na impossibilidade de abordar, na pesquisa, toda extensão territorial do Amazonas, detive-me na Comunidade Sagrado Coração de Jesus por estar situada em Itacoatiara, um município vizinho de Manaus, e ainda porque trabalho como pesquisadora nesta localidade desde 1998.

Sagrado Coração de Jesus é uma comunidade agrícola e seus moradores são, na grande maioria, agricultores familiares organizados em torno da Ascope, com elevada produção de abacaxi (*Ananas Comosus*) e cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*). O crescimento econômico dos membros da Ascope reflete o sucesso alcançado na agricultura por meio de técnicas de plantação que agregam conhecimentos e saberes tradicionais, independentes da assistência técnica e extensão rural. A sua organização também resulta dos aprendizados e experiências dos fundadores, na CPT (Comissão Pastoral da Terra) e na política partidária, num processo dinâmico de formação humana. A educação não-formal constitui o pilar da organização agrícola e familiar de forma a atender aos interesses dos moradores em sua plenitude.

Quanto à educação formal, na Comunidade existe apenas a Escola Municipal Luiza Mendes, criada e mantida pela Secretaria de Educação do Município de Itacoatiara, com a primeira turma formada na 8ª. Série do Ensino Fundamental em 2004. Além da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, a Escola atende mais seis comunidades onde não existem escolas para as crianças e jovens continuarem no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. A

Escola Municipal Luiza Mendes recebe estudantes, jovens e adultos, que vêm para cursar o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Há estudantes que saem da Escola às 22 h, viajam de barco durante 3 horas e chegam a sua casa a 01 h do dia seguinte. Estes heróis e heroínas dormem em média 5 horas e às 7 h já estão prontos para trabalhar; as mulheres nas atividades domésticas e os homens nos roçados de plantação.

Nesse sentido, me interessei por saber qual o lugar da educação escolar no desenvolvimento em áreas agrícolas no interior do Amazonas. Em busca desse conhecimento foi necessário identificar se a escola incorpora ou não em sua dinâmica educativa os conhecimentos, os saberes e as experiências da Associação e da comunidade; se visa ou não ao aumento das oportunidades do desenvolvimento integral dos estudantes; se avança ou não no sentido de buscar uma vida mais digna para os comunitários; se debate ou não os problemas locais e cria meios para superá-los. Estas são as questões centrais que me movem nesta pesquisa.

Anunciadas as questões que orientam a pesquisa há necessidade de definir os caminhos teórico-metodológicos para abordá-las. A apreensão do objeto de estudo é compreendida a partir das relações contraditórias entre trabalho e educação, num momento histórico de reestruturação do capital, em que a sociedade das telecomunicações e da informática amputa diariamente milhões de trabalhadores e trabalhadoras do mercado de trabalho e cerceia a possibilidade de realização humana. Nessa conjuntura, a educação escolar, vinculada ao Estado capitalista, exerce importante papel no sentido de conformar os ensinamentos ao ideário dominante, de modo a responder às demandas do mercado. Como cita Frigotto (1998), este papel da escola, definido pelo Estado, demonstra a desarticulação da educação escolar com um projeto de emancipação social. “É uma escola que sempre esteve de costas para o trabalhador do campo” como denuncia Ribeiro, ao prefaciar a obra de Bonamigo (2002b).

As tensões entre o trabalho na agricultura e a educação escolar desafiaram-me a conhecer aspectos da realidade que ora se mostram, ora são escamoteados pela ideologia dominante. Essas tensões são a parte visível das

contradições e antagonismos que se confrontam na trama dos acontecimentos que ocultam os interesses de classe.

Para responder às questões da pesquisa optei pela abordagem teórico-metodológica dialética materialista a fim de captar a lógica dinâmica e contraditória dos sujeitos da pesquisa. Esta opção metodológica se justifica por duas razões: a primeira, porque o problema histórico a partir do qual Marx desenvolveu sua reflexão, o capitalismo, continua vivo e com uma força determinante em nossas vidas; a mercantilização parece ter-se generalizado em todos os aspectos da vida humana. A segunda razão é porque o pensamento de Marx serve de referencial para observarmos e compreendermos a totalidade social com o compromisso de mudá-la.

Ao materialismo histórico dialético associa-se uma postura crítica capaz de romper com a obviedade e funcionalidade com que o desenvolvimento rural e a escola oferecida às populações rurais, focos da minha pesquisa, orientam-se por uma lógica que é a da classe dominante. Todo o processo teórico e prático vinculado à produção desta tese aguça o meu compromisso de repensar o contexto social, econômico, político, cultural e ambiental, buscando uma visão de totalidade em um contexto de relações sociais articuladas.

Para dar sustentação teórico-prática ao estudo trabalhei com as categorias: *contradição*, *movimento* e *luta de classes*, entendidas como essenciais para discutir *trabalho*, *capital*, *agricultores familiares*, *educação rural* e *desenvolvimento*. De acordo com Triviños (2001), o conceito se refere às propriedades essenciais que caracterizam um grupo determinado de fenômenos e se difere das categorias porque estas dizem respeito ao que é essencial a todos os fenômenos, não exclusivamente a um grupo de fenômenos, como é o caso do conceito.

A metodologia escolhida compreende um estudo de caso que, consoante as autoras Lüdke e André (1986), compreende o estudo de um fenômeno singular dentro de um sistema mais amplo, cujas características são as seguintes: a) visam à descoberta de novos elementos, pois o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente; b) enfatizam a “interpretação do contexto”; c) buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; d) usam uma variedade de fontes de informação; e) revelam

experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; f) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e; g) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Op. cit. p. 18-21). As mesmas autoras (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p. 18) concluem que o estudo qualitativo é o que “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Os fenômenos estudados tratam dos seres humanos e suas relações na sociedade em micro e macro contextos, daí a opção pelo método qualitativo, porque parte do princípio de que o estudo precisa também ser analisado na perspectiva dos sujeitos. Dentre os tipos de estudos qualitativos mais usados na produção de conhecimento no Brasil, o estudo de caso mostrou-se mais apropriado, permitindo-me construir teorizações sobre o tema estudado através da análise constante dos próprios dados empíricos colhidos. Este estudo aborda um fenômeno singular dentro de um sistema mais amplo, buscando “retratar a realidade de forma complexa e profunda, usar uma variedade de fontes de informação, revelar experiências vicárias e utilizar linguagem e forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18-21).

Ainda quanto à abordagem qualitativa, Chizzotti (1995, p. 149) esclarece que ela “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. Sob essa perspectiva, o conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados, que seriam conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (idem, 1995, p. 149).

Tomando por empréstimo as palavras de Brandão (1999), interessei-me por “mergulhar na espessura do real”, a fim de captar a lógica dinâmica e contraditória dos sujeitos da pesquisa. Entendo que minha imersão como pesquisadora na Comunidade foi condição *sine qua non* para compreender a realidade dos fenômenos a ela relacionados, visto que, “constituído pela sociedade e participante de sua construção, o pesquisador não pode querer

olhá-la de fora, do alto de sua torre de marfim. Estas torres são miragens que não resistem ao sopro da vida real” (BRANDÃO, 1999, p 25).

Explicada e justificada a metodologia que será adotada para a análise da realidade – estudo de caso numa abordagem qualitativa –, aponto os passos que pretendo dar para efetuar esta análise, os quais mostram a minha inserção na Comunidade no papel contraditório de sujeito que toma distância e observa e, ao mesmo tempo, está no palco como sujeito observado, partícipe da pesquisa.

Desde a construção do problema e das questões de pesquisa, passando pelo momento posterior à qualificação do projeto de tese na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), até o final de 2008 fiquei em contato com professores e agricultores da Comunidade Sagrado Coração de Jesus. Este contato deu-se por meio de: visitas à Escola Municipal Luiza Mendes, conversas informais com pais e mães de estudantes e professores e participação em uma assembléia ordinária da Ascope. Nesta assembléia apresentei a proposta de trabalho para que os agricultores e as agricultoras familiares fizessem apreciações, críticas e sugestões. Na cidade de Itacoatiara, na sede do município, também apresentei o projeto de tese para a representante do então Secretário de Educação do Município.

Da concepção do projeto de pesquisa até a finalização da tese estive em contato com a Comunidade Sagrado Coração de Jesus nas oito viagens que fiz para aquela localidade, com estada média de três dias para cada uma. Durante os dias de permanência na Comunidade estabeleci contatos informais nas visitas às casas ou em conversa nos bancos em frente das casas; observei o cotidiano dos agricultores e da escola e participei de assembléias ordinárias da Ascope e de eventos recreativos como: festas juninas e de padroeiros. Importante registrar que, desde a elaboração do projeto até o desenvolvimento e análise dos dados pesquisados, os sujeitos da pesquisa foram respeitosamente ouvidos e puderam fazer apreciações, apresentaram críticas e sugestões. Na sede do município o projeto foi apresentado na Secretaria de Educação do Município.

Após aprovação do projeto de tese e apresentação na assembléia ordinária da Ascope, fiz o levantamento bibliográfico sobre o atual processo de

acumulação capitalista no Estado brasileiro, sobre desenvolvimento rural, sobre a educação rural e estudei o estágio atual da Ascope, observando se as dimensões do trabalho cooperativado estão ou não presentes na educação.

A observação, as entrevistas, as conversas informais, a leitura de documentos da Ascope e da Escola, integrantes da metodologia de pesquisa, centralizaram-se nos sujeitos sociais assim definidos: professores/professoras, estudantes e agricultores membros da Ascope. Ressalto que a apreensão da realidade, objeto desta tese, pode ser compreendida a partir das relações contraditórias engendradas *pelo e para* o capital num momento histórico particular de sua reestruturação, mais particularmente no estado do Amazonas. Este é o momento que a sociedade das telecomunicações e da informática amputa diariamente milhões de trabalhadores e trabalhadoras do mercado de trabalho e cerceia as possibilidades de realização humana.

Nessa conjuntura a educação escolar na sociedade capitalista exerce importante papel no sentido de conformar os ensinamentos ao ideário dominante de modo a responder às demandas do mercado e do desenvolvimento, papel este que demonstra a desarticulação da educação escolar com um projeto de emancipação social. “É uma escola que sempre esteve de costas para o trabalhador do campo” como denuncia Ribeiro (2002b - prefácio).

De uma população de 85 produtores familiares que habitam na Comunidade do Sagrado Coração de Jesus, foram sujeitos desta pesquisa:

a) 05 agricultores familiares membros da Ascope, sendo 2 mais antigos, 2 intermediários e 1 membro recente¹.

b) 04 professores da Escola Municipal Luiza Mendes, sendo um de cada ciclo de ensino, residentes e não-residentes na Comunidade. Considerando o reduzido número de professores e professoras, a indicação, que seria feita por sorteio, foi voluntária.

¹ Dois sócio-fundadores com 12 anos de participação; o associado com menos tempo no grupo - 2 anos; um membro intermediário, com sete anos de participação na ASCOPE, e cinco agricultores familiares membros da Ascope, que se apresentaram como voluntários para as entrevistas.

c) 8 estudantes, 4 do sexo feminino e 4 do masculino, sendo dois de cada ciclo de ensino, selecionados por amostragem aleatória.

Todos os sujeitos tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Informado para participarem da pesquisa.

A operacionalização ou a coleta de dados de campo, que passo a descrever, exige, segundo Chizzotti (1995), um grande volume de tempo e trabalho; pressupõe a organização criteriosa das técnicas e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos em campo. Desse modo, fiz observação direta e participante - por meio dos contatos com os sujeitos sociais - e indireta - em seus aspectos particulares e coletivos com registro em diário de campo. Fiz, também, entrevistas semi-estruturadas, registros fotográficos, filmagem e análise documental para atender os objetivos da pesquisa. Os dados de campo foram classificados, categorizados e compilados para posterior descrição, análises e conclusões.

Para articular uma visão de totalidade e de contexto estabeleci diálogo com os seguintes autores:

Em Marx, Engels, Francisco de Oliveira, Celso Furtado, José de Souza Martins, José Graziano da Silva, entre outros, a compreensão das contradições estruturais do capitalismo e seus desdobramentos na agricultura moderna. No intuito de identificar a dimensão pedagógica que se desenvolve entre a Escola e a comunidade no contexto das políticas públicas, busco a contribuição de Paulo Freire, Marlene Ribeiro, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Vera Peroni, e outros.

O conceito de desenvolvimento foi discutido sob a análise de Amartya Sen, Ignacy Sachs, José Eli da Veiga, Cristóvam Buarque, Paulo Freire e das propostas da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD (Comissão Brundtland), das Nações Unidas.

De Jalcione Almeida, Zander Navarro, José Graziano da Silva, Marlene Ribeiro e José Eli da Veiga, veio a contribuição para os aspectos relacionados à Sociologia Rural.

Uma revisão de escritos de Berta Becker ajudou na compreensão da formação da sociedade local. No intuito identificar concepções de

desenvolvimento para o Amazonas e especificamente para desenvolvimento rural, pesquisas foram feitas em jornais locais e no meio eletrônico. Tentei dois contatos por e-mail e um por telefone para agendar com Secretários de Estado e deputados que realizam trabalhos no interior do Amazonas e conhecem a realidade rural. Infelizmente não obtive resposta de nenhum deles.

A importância deste trabalho consiste em oferecer uma leitura sobre processos que articulam a relação entre desenvolvimento e educação no meio rural do Amazonas, com dimensões pedagógicas, sociais e culturais que ultrapassam os espaços e os modelos tradicionais de educação, de formação e de produção de conhecimentos.

O projeto de pesquisa para o doutorado, iniciado em 2005, tinha como título: “Banheiros e correntezas: contradições na relação entre a escola e a comunidade Sagrado Coração de Jesus, Itacoatiara-AM”. Relendo as observações dos professores participantes na qualificação, em dezembro de 2005, senti necessidade de compreender o problema da pesquisa no contexto do desenvolvimento, daí a mudança do título, da amplidão e desafios que a redação da tese imprimiu.

A tese está estruturada da seguinte forma:

No capítulo 1 discuto sobre o conceito de desenvolvimento e a subordinação desta compreensão ao modelo econômico vigente. O objetivo deste capítulo é compreender a gênese do processo de desenvolvimento, como ele ocorreu e ocorre no Brasil e em particular em áreas agrícolas do Estado do Amazonas para, a partir daí, verificar o lugar da educação no desenvolvimento rural, tratada no capítulo 4. Contribuíram para esta análise autores clássicos da economia como Adam Smith, Karl Marx, além de José Eli da Veiga, Amartya Sen, Celso Furtado, entre outros.

O capítulo 2 é dedicado à apresentação da Ascope e visa apresentar o território da pesquisa, a história de sua configuração, a caminhada dos sujeitos que aí vivem, as experiências, o crescimento econômico e alguns problemas dos produtores rurais da Associação focalizada.

O capítulo 3 traz uma discussão sobre trabalho e educação. O objetivo é destacar o educativo das organizações associativas e cooperativas e verificar a

possibilidade da construção de uma nova cultura do trabalho, com as contribuições de Gaudêncio Frigotto, Paul Singer, Marlene Ribeiro e Lia Tiriba.

No último capítulo estremo as relações entre a educação e o desenvolvimento rural com a importante contribuição de Paulo Freire e seu "olhar" rural. Aqui questiono a pobreza das populações rurais amazonenses num estado com tamanha riqueza e, nesse contexto, o lugar da educação no atual modelo de desenvolvimento rural. Além de Freire também trago Marlene Ribeiro, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, para analisar a educação escolar na Comunidade Sagrado Coração de Jesus.

Como trabalho acadêmico, esta tese se sustenta, por um lado, num amplo número de livros, artigos e materiais coletados nos meios eletrônicos. Por outro, na pesquisa empírica realizada na Comunidade.

CAPÍTULO I

PARA PENSAR O (DES)ENVOLVIMENTO



Para pensarmos a relação entre desenvolvimento rural e educação precisamos entender os significados que toma a categoria desenvolvimento nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, em especial, na realidade do Estado do Amazonas onde realizo um estudo de caso no município de Itacoatiara.

O tema “Educação e desenvolvimento” faz parte da história recente de nosso país. De acordo com Arroyo et al, nos encontros de educadores nas décadas de 60 e 70 do século passado, a educação era considerada o motor do desenvolvimento, afinal, como dizia o lema “povo educado, povo desenvolvido”. A escola brasileira, assentada nos parâmetros tradicional e elitista, projetada pela burguesia e compreendida no Estado moderno, defendia a necessidade de educar até mesmo as camadas populares.

Quantos acreditavam que a escola brasileira, tradicional e elitista seria dessa vez possível no Brasil moderno e desenvolvido! Não apenas os intelectuais progressistas e os educadores liberais e humanistas defenderam a criação de novas escolas, mas até o capital, a burguesia e seu Estado modernizado pareciam dispostos a investir em escolarizar as camadas populares para torná-las trabalhadoras eficientes para o desenvolvimento econômico. Nada aconteceu. O povo continuou ignorante. Os recursos para a educação das camadas populares não chegaram ou foram desviados. A crença virou ilusão. (ARROYO et al, 2003, p. 13).

Dependendo da posição de classe e da leitura que cada classe social faz, pode-se considerar que o projeto de educação para o desenvolvimento atingiu os objetivos almejados pela e para a classe burguesa. Ela pôde usufruir de mão-de-obra barata através da qualificação mínima dos trabalhadores, o suficiente para operar nas indústrias e realizar serviços nos grandes centros urbanos, esvaziando, dessa forma, o meio rural e deixando “livre” para o capital adentrar, seja na forma do agronegócio ou como explorador dos recursos naturais. Assim se estabeleceu a relação entre capital e trabalho em nosso país, mediada pela expropriação da terra e estruturada pela regulação do Estado (MARTINS, 1982).

Para a outra classe, formada pelas camadas populares, prevalecia a crença na educação como um valor. A escola representava oportunidades de melhoria de vida, de acesso aos bens de consumo e da ida para um centro

urbano. Era, também, a porta de acesso ao trabalho e ao desenvolvimento sem compreender que a escola capitalista trabalha em prol de uma classe, da classe que detém o poder econômico e a partir deste, o poder político. Porém, “a crença no valor educação-desenvolvimento não trouxe nem educação nem desenvolvimento para as classes subalternas” (ARROYO et al., 2003, p. 14).

No período que se estende pelos anos de 1970 a 1980 houve um deslocamento do eixo educação-desenvolvimento para educação e democracia. Lutou-se pela escola pública. Arroyo et al. observam com estranheza que até os trabalhadores do ensino foram convocados para essa espécie de cruzada pela educação nacional: “todos unidos, proprietários, Estado, trabalhadores do ensino, comunidade, em prol da salvação da escola para todos” (ARROYO et al, 2003, p. 14).

Atualmente são poucos os órgãos governamentais nacionais que vinculam educação e desenvolvimento. Dentre os que mais se aproxima cito o (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) IPEA,² e o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD)³ fazendo esta relação. O primeiro de natureza econômica e o segundo, associando a educação à questão agrária.

Já no âmbito internacional, vinculados às Nações Unidas, estão: a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)⁴, a UNESCO⁵ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o

² O IPEA É uma fundação pública federal vinculada ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e oferece suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Sua missão é produzir e articular conhecimento para o planejamento do desenvolvimento brasileiro (IPEA, 2008).

³ O NEAD é um projeto de cooperação técnica entre o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e o IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura), que visa contribuir com o aperfeiçoamento das políticas de desenvolvimento rural, promovendo estudos e pesquisas com a intenção de avaliar e aperfeiçoar políticas públicas voltadas à reforma agrária, agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável. A missão do NEAD é também qualificar o trabalho técnico dos diversos segmentos que atuam no meio rural, a integração entre os centros de pesquisa e a ampliação da participação dos atores sociais nos espaços de gestão das políticas de reforma agrária, de fortalecimento da agricultura familiar, de promoção da igualdade e de atendimento às comunidades rurais tradicionais. (NEAD, 2008).

⁴ A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais da ONU. Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. (CEPAL, 2008).

⁵ No Brasil a UNESCO faz parte do acordo de cooperação técnica firmado com as autoridades brasileiras em 1964 e atua nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação.

UNICEF⁶ (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Estas organizações evidenciam a necessidade de maiores investimentos na educação como condição para deter o aumento das desigualdades e o avanço da pobreza.

Não é de estranhar que, a despeito da existência de programas, projetos e estudos comprobatórios sobre a necessidade evidenciada, a relação entre educação e desenvolvimento ainda não tenha sido assumida como premissa pelos governos brasileiros? Seria pelo desgaste do binômio ou porque o desenvolvimento independe da educação e vice-versa?

Quando educação e desenvolvimento estiveram vinculados em nosso país foi para justificar o crescimento econômico com especificidades espaciais que obedecem à lógica e ao ritmo do capital, determinados pela divisão internacional do trabalho. Ao observarmos atentamente para o meio rural e o meio urbano, centro e periferia ou estados e regiões, é possível constatar as disparidades econômicas e seus reflexos sobre a qualidade de vida da população: expectativa de vida, mortalidade infantil e analfabetismo, dentre outros aspectos. Dada a elevada concentração de riqueza e da propriedade da terra, ao desemprego estrutural, à redução dos salários, aos altos juros aplicados ao pagamento da dívida externa e voltados para atrair o capital rentista, a desigualdade se tornou a marca maior da sociedade brasileira.

Retomando a história para compreender a relação entre educação e desenvolvimento, vemos que, a partir dos anos de 1930, o Estado Novo começa a intervir mais sobre a educação rural. Seu objetivo é aparelhar-se e adequar-se às formas que assume a dependência estrutural, na época em que inicia um incipiente processo de industrialização. A educação assume a função “retificadora” visando preparar as populações rurais para se adaptar ao processo de subordinação capitalista.

Assim, a produção capitalista define seus contornos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão-de-obra para as indústrias nascentes. Nesse processo, os agentes educativos, professores e técnicos agrícolas desempenham papel essencial “para uma melhor adaptação das

⁶ Além da UNESCO destaca-se o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando projetos direcionados para a infância e adolescência no País, como campanhas de imunização e aleitamento. Contribuiu para a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil.

populações rurais ao sistema produtivo” (Op. cit., p. 163). Baseada numa concepção evolucionista, que considera pré-capitalista ou atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, a ação educativa desempenha o papel de levar o conhecimento científico a estas populações, preparando-as para usarem tecnologias e inovações na produção agrícola (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

Percebemos que a educação independe da presença física da escola, porque existem outros caminhos para o capital se reproduzir. A escolarização que acompanha a história brasileira está vinculada ao sistema produtivo e tem servido para sustentar as estruturas desiguais de nossa sociedade desde a chegada da “civilização” européia. E, a despeito da criação e implantação de políticas públicas educacionais voltadas para o meio rural, com o propósito, pelo menos aparente, de superar o atraso das populações que lá vivem, vergonhosos índices de desenvolvimento humano denunciam o atrelamento do Estado brasileiro ao sistema econômico internacional.

Para termos idéia de como as populações do campo são negligenciadas pelo Estado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) realizaram a Pesquisa Nacional de Educação para a Reforma Agrária nos assentamentos de reforma agrária, referente ao ano de 2005. Esta pesquisa mostrou que 32,1% dos assentados são analfabetos e 23,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora das salas de aula. Entre as escolas pesquisadas 26,9% oferecem apenas o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (www.cedefes.org.br). Para as populações estigmatizadas é oferecida uma educação compensatória, desvinculada de sua realidade.

As pessoas que vivem no campo representam parte da população considerada “atrasada”, em razão do modo de vida simples que vivem, do quantitativo de bens materiais e da formação escolar que possuem. São os “jecas-tatu”, uma população não vista como sujeitos da resistência: os pequenos agricultores, ribeirinhos, povos indígenas, caboclos, quilombolas, lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, agregados, assalariados rurais, e outros mais. Moram em um Brasil distante, conhecido e visitado, na maioria das vezes, em épocas de campanhas eleitorais; vivem – e em alguns casos,

sobrevivem - num espaço territorial desprovido da modernidade atribuída à cidade. Populações historicamente estigmatizadas pelas políticas públicas como se fadadas, elas e o campo, ao desaparecimento para dar lugar aos *agrobusiness* e aos grandes empresários do setor turístico.

Constantemente nos deparamos com casos de crianças e adolescentes que, após terem concluído o ensino básico, ainda possuem profundas dificuldades de escrita, leitura e compreensão de textos simples. Os indicadores de acesso de crianças e adolescentes à escola apontam melhorias nesse aspecto, de um lado; mas denunciam, também, uma escola pública com extrema dificuldade em trabalhar para a permanência dos estudantes nesse espaço educativo e ainda promover um conhecimento capaz de formar para a vida.

A 70ª posição do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)⁷ no ranking mundial apresentado no relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ao final de 2007, mostra que, se comparado a Argentina, ao Chile, Uruguai, a Costa Rica, Cuba e ao México, o Brasil possui indicadores de desenvolvimento humano inferiores em quase todas as dimensões. Ainda assim, o relatório indicou que o Brasil estava mais bem posicionado na educação, ainda que a renda e a taxa de matrícula situem-se entre as 36 mais altas do mundo (PNUD, 2008).

Seis meses após essa divulgação, notícias do PNUD diziam “O Brasil está retroagindo na tarefa de garantir que todas as crianças completem um ciclo básico de ensino”. Os “Objetivos do Milênio”, documento assinado pelo Brasil em 2000, juntamente com os 190 Estados-Membros, estavam longe de serem atingidos, contrariando a situação anterior. Em outras palavras, a erradicação da pobreza e da fome, a universalidade do ensino básico, a garantia da sustentabilidade ambiental e o estabelecimento de uma parceria mundial para o desenvolvimento não seriam reais até 2015, como está previsto naqueles Objetivos. Eis a nota:

Os dados mais recentes do Ministério da Educação mostram que, se a situação não se alterar, apenas 53,8% dos alunos que em 2005 entraram na primeira série do ensino fundamental concluirão a oitava série. O número era pior em 1995, melhorou nos anos seguintes e

⁷ O IDH é um índice analisado pela ONU e vai de uma escala de 0 a 1.

chegou a 65,8% em 1997, mas desde então tem predominado uma tendência de queda. O sistema de ensino não consegue reter crianças pobres, que têm mais dificuldade em manter-se na escola, dizem especialistas (PNUD, 2008).

Esta realidade se apresenta em condições mais críticas na zona rural, onde o acesso à educação, saúde e saneamento básico é limitado e escasso. Em 1960, aproximadamente 60% da população brasileira vivia na zona rural; hoje esta população está numericamente reduzida, como mostra o censo de 2006. De um total de 188.298.099 habitantes vivem atualmente 81% em áreas urbanas e 19% na área rural⁸ (IBGE, 2006). É preciso, pois, que percebamos estas realidades no contexto global de articulação de forças socioculturais e econômicas, visto que estudos sobre a relação entre educação e desenvolvimento rural são escassos em nosso país.

Onde podemos encontrar as razões para o descompromisso da educação para com os pobres e a apropriação dela pela burguesia nacional e internacional com prerrogativas para a acumulação do capital? E, de que forma estes interesses se alinham?

Nosso sistema educacional apresenta pretensões hegemônicas que são inviabilizadas pela forma como os marginalizados têm acesso aos bens culturais, ao saber sistematizado e às condições para sua efetivação, pois, no contexto das políticas neoliberais há um acirramento da competição e do individualismo dentro das classes. O neoliberalismo respalda ideologicamente a reestruturação produtiva, ataca fervorosamente o Estado e as políticas sociais universais, *sataniza* o Estado, coloca-o como o responsável por todas as mazelas sociais, como relatam o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o “Consenso” de Washington. O mercado se estabelece como a única alternativa para a superação da pobreza e dos marginalizados da sociedade, ou seja, aqueles e aquelas que foram excluídos pelo sistema econômico para serem incluídos nos programas sociais compensatórios. A escola apresenta-se como o lugar da possibilidade para as classes populares se tornarem “educadas” para o capital.

⁸ O Estado do Amazonas possui uma população de, aproximadamente, 3.521.939 pessoas, com 28,59% vivendo na zona rural e 71,41% na área urbana. Desse total 50% está concentrada em Manaus, a capital.

Em que pesem os esforços estatais no sentido de modificar e/ou reduzir a desigualdade em nosso país por meio da escola, os gastos com educação são menores que aqueles destinados à manutenção do modelo econômico. Desarticulada da educação escolar atuam outras agências de igual importância como os bancos, as empresas de assistência técnica e lideranças políticas agindo em prol do desenvolvimento do capital.

Na tentativa de compreender o divórcio entre desenvolvimento e educação tratarei de questões histórico-conceituais de desenvolvimento e educação no sistema capitalista regido pelas idéias e doutrinas neoliberais, para obter elementos de análise da educação no meio rural no Amazonas.

1.1 Raízes do neoliberalismo

Capitalismo e liberalismo apresentam concepções e realidades que se complementam. Capitalismo é o sistema econômico baseado na supremacia do capital sobre o trabalho e se fundamenta em uma concepção socioeconômica liberal. O liberalismo é um conjunto de idéias e, em alguns casos, de doutrinas como o chamado neoliberalismo, que visam assegurar a liberdade individual no campo da economia, da política, da moral, da religião etc. dentro da sociedade. Estas idéias surgiram na Europa e se afirmam também na América do Norte em meados do século XVIII, para combater o intervencionismo do Estado em todos os domínios. Na economia defende a propriedade e a iniciativa privada e a auto-regulação econômica através do mercado. Na política preconiza um Estado mínimo para a classe social com menor poder aquisitivo.

O liberalismo resulta de um processo de transformação das sociedades européias com destaque para alguns pensadores como Thomas Hobbes (1588-1679) e sua visão hedonista - os indivíduos são motivados pela ambição e pela busca de prazer-, John Locke (1632-1704) defendendo um conjunto de direitos naturais inalienáveis do indivíduo anteriores à própria sociedade, como a liberdade, a propriedade privada e a vida (LOCKE, 1973). Para Jean Jacques Rousseau (1712-1778) “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe”. Os

indivíduos nascem livres e iguais e por meio de Contrato Social dão origem ao estado de sociedade.

Concomitante à ciência econômica dos fisiocratas⁹ desenvolvida na França, no século XVII, na Inglaterra, em 1776, Adam Smith, um dos mais importantes pensadores do liberalismo, publica a “Riqueza das Nações”. Tal como os fisiocratas, Smith busca estabelecer as leis naturais explicativas dos fenômenos econômicos, mas, ao invés da produtividade agrícola, toma como problema econômico central o trabalho, entendido como atividade essencialmente produtiva. Diferentemente dos mercantilistas e dos fisiocratas, cuja riqueza dependia, respectivamente, do ouro, e da terra, Smith vê a origem da riqueza no trabalho humano. Essa noção de trabalho substitui a de produtividade exclusiva da agricultura e é característica da sua concepção de “liberdade natural” (SMITH, 1996).

Além destes liberais, exercem importância David Ricardo e Stuart Mill. Esses autores clássicos acreditavam que o Estado deveria intervir para regular o mercado no seu livre exercício e busca de equilíbrio entre a oferta e demanda, através do ajuste de preços efetuados pela “mão-invisível”, expressão criada por Adam Smith. Para este economista inglês, a iniciativa privada deveria agir livremente, com pouca ou nenhuma intervenção governamental. A competição livre entre os diversos fornecedores levaria forçosamente não só à queda do preço das mercadorias, mas também a constantes inovações tecnológicas, no afã de baratear o custo de produção e vencer os competidores. Analisou a divisão do trabalho como um fator revolucionário poderoso para impulsionar a economia em “A Riqueza das Nações”, em que afirma ser o trabalho de uma nação o fundamento material de todas as coisas necessárias e cômodas à vida. Em síntese, o trabalho promove a riqueza das nações (SMITH, 1996, p. 7).

⁹ A fisiocracia foi uma escola de pensamento econômico francesa no séc. XVIII e teve em François Quesnay seu principal representante. Para os economistas desta escola os fenômenos econômicos processam-se livre e independentemente de qualquer coação exterior, segundo uma ordem imposta pela natureza e regida por leis naturais. Quesnay (1972) sustentava ser a terra a única verdadeira fonte de riqueza e defendia o liberalismo econômico. Para essa escola, a produção agrícola e a riqueza material oriundas da terra ocupavam posição central na economia. A fisiocracia lançou os fundamentos da ciência econômica, estabeleceu com solidez o direito de propriedade sobre a noção de utilidade social, justificou e exaltou a liberdade econômica, estabeleceu as bases para o individualismo e o liberalismo trabalhados por Adam Smith e pela Escola Clássica.

Thomas Malthus exerceu enorme influência nas concepções de planejamento econômico, embora possa ser considerado mais um doutrinário do que, propriamente um economista. Em sua obra “Ensaio sobre o princípio da população” advoga que as populações humanas crescem em progressão geométrica e os meios de subsistência em progressão aritmética. O pensamento malthusiano implica também a idéia de seleção natural aplicada para os mais pobres que estariam sendo passivos de doenças, pestes e de falta de condições materiais para sobreviver. Considera, ainda, que a melhoria no padrão de vida de grande parte da população ocasiona aumento no número de pessoas e maiores problemas para o Estado. Este deveria limitar-se a proteger os mais ricos, recusando quaisquer direitos aos pobres, apenas a orientação para não reproduzirem.

Pode-se concluir, do que precede, que o obstáculo primordial ao aumento da população é a falta de alimentos, que provém da diferença entre os ritmos de crescimento respectivos da população e da produção. Mas este obstáculo não atua de maneira imediata senão nos casos em que a fome exerce seus efeitos de extermínio. Os obstáculos imediatos são constituídos pelos costumes e pelas doenças que tornam visível a raridade dos meios de subsistência, assim como por todas as causas psíquicas e morais que tendem a eliminar prematuramente a vida (MALTHUS, 1963, p. 13)¹⁰.

Suas obras exerceram influência em vários campos do pensamento e forneceram elementos-chave para as teorias evolucionistas de Darwin e Wallace; para economistas clássicos como David Ricardo, incorporaram o princípio da população às suas teorias. Este último desenvolveu estudos sobre as atividades sociais de produção e de distribuição de riquezas considerando o bem-estar e a riqueza em pé de igualdade com o valor de troca e suas idéias tenderam a reduzir os poderes geradores da propriedade da terra a meros fatores quantificáveis. (ROBERT, 2000, p. 272).

É o custo de produção que, em última instância, determina o preço das mercadorias, e não, como freqüentemente se crê, a proporção entre a oferta e a demanda. A proporção entre a oferta e a demanda pode, efetivamente, afetar

¹⁰ On peut conclure de ce qui précède, que l'obstacle primordial à l'augmentation de la population est le manque de nourriture, qui provient lui-même de la différence entre les rythmes d'accroissement respectifs de la population et de la production. Mais cet obstacle n'agit de manière immédiate que dans les cas où la famine exerce ses ravages. Des obstacles immédiats sont constitués par les coutumes et les maladies que fait naître la rareté des moyens de subsistance, ainsi que par toutes les autres causes physiques et morales qui tendent à ravir prématurément la vie (MALTHUS, 1963, p. 13)¹⁰. Tradução livre feita pela autora.

por algum tempo o valor de mercado de uma mercadoria, até que a sua oferta aumente ou diminua, de acordo com o aumento ou diminuição da demanda; mas tal efeito só pode ter uma duração temporária (RICARDO, 1988, p. 207).

Outro pensador influente foi o filósofo e economista inglês John Stuart Mill, um dos maiores expoentes do utilitarismo¹¹. Segundo ele, a liberdade não caracteriza um direito natural; ela é a preservação da esfera das decisões individuais. O indivíduo é percebido como a expressão da utilidade, da satisfação do prazer, da felicidade ou do desejo de realização. Em sua essência, a utilidade se torna a medida da realização do nosso desejo, o denominador comum de tudo que queremos. Justifica, em última instância, a prosperidade de pessoas e da natureza enquanto meios para se atingir o desenvolvimento e o progresso aos moldes do sistema capitalista. Por isso, para alguns críticos, o utilitarismo não passa de uma filosofia burguesa surgida concomitante à idéia de progresso que considera o mundo como uma realidade objetiva e as decisões racionais como mensuráveis e avaliáveis pelas suas conseqüências.

No âmbito do pensamento econômico o liberalismo defende a liberdade de mercado e, nesse sentido, pode ser entendido como uma corrente progressista e avançada ligada ao interesse capitalista da Inglaterra até meados do século XIX. Isso por um lado. Por outro, é um ideário conservador quando analisado por defensores do movimento socialista baseado no movimento operário em ascensão, e o marxismo, como alternativa teórica e política emancipatória. Em suma, o liberalismo clássico serviu de fundamento teórico-ideológico para o desenvolvimento econômico de países centrais na primeira metade do século XX. De certa forma, explica os horrores das duas guerras mundiais que se seguem a uma disputa entre países para definir aqueles que exerceriam o domínio sobre os demais, combinada com os efeitos da crise de superprodução de 1929.

Diante desse panorama torna-se mais fácil compreender porque algumas idéias sobre desenvolvimento foram colocadas em marcha. Para os teóricos do desenvolvimento das décadas de 1940 e 1950, os países pobres

¹¹ Outros importantes teóricos do utilitarismo foram Jeremy Bentham e Peter Singer. Foi provavelmente David Hume quem avançou pela primeira vez a idéia de que a explicação dos princípios morais deverá ser procurada na utilidade que eles tendem a promover. Esta doutrina ética religiosa considera a finalidade da ação humana relacionada à realização de ações úteis (ROBERT, 2000).

necessitavam de um grande impulso econômico e cabia ao Estado captar recursos e aplicá-los na área social e em infra-estruturas, pelo investimento do capital privado estrangeiro advindos dos governos dos países economicamente desenvolvidos.

No final da década de 1940 a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a CEPAL, a fim de promover o desenvolvimento latino-americano num contexto posterior ao da Segunda Guerra Mundial e sob os preceitos capitalistas formulados pelos Estados Unidos. A CEPAL elaborou um conjunto de proposições teóricas e de políticas econômicas que se tornaram conhecidas como desenvolvimentismo cepalino que consistia na industrialização apoiada pela ação do Estado como caminho de superação do subdesenvolvimento latino-americano que atingiu o ápice nos anos de 1950 e 1960.

No Brasil, essas propostas tornaram-se possíveis graças à conjugação de esforços do Estado, enquanto intermediador dos interesses norte-americanos e empresários industriais brasileiros, com forte respaldo do meio acadêmico, como observa Colistete (2001). De fato, observa o autor, a Cepal tinha propostas de política econômica fundamentada em uma concepção teórica plausível e relevante para a realidade latino-americana, embasada nos textos clássicos dos economistas dos anos 1950.

Nesse modelo de desenvolvimento, as economias latino-americanas e, particularmente a brasileira, integraram-se paulatinamente à dos países industrializados por meio da injeção de recursos daqueles no setor primário-exportador dos países não-industrializados, logicamente com privilégios para os mais desenvolvidos. A tese central do projeto de desenvolvimento cepalino era de que “a indústria seria capaz de se tornar o núcleo gerador e difusor de progresso técnico e produtividade” (COLISTETE, 2001, p. 24). Com pouco capital e tecnologia, os setores tradicionais passariam por uma modernização a partir do modelo já existente, como aconteceria nos anos de 1960. Na prática, a mera diversificação industrial não foi capaz de promover o fim da condição periférica porque o modelo reforça os efeitos negativos da especialização primário-exportadora, embora preenchendo o previsto na divisão internacional do trabalho determinada pelo processo de reprodução e acumulação de capital.

Em vista do aparente fracasso do modelo de desenvolvimento através da integração, outras correntes de pensamento ganharam relevância em nosso país, a partir dos anos de 1970, provocadas pela oscilação incerta de todo o sistema no caos monetário e financeiro, e pelo aumento exponencial das desigualdades e do desemprego em massa. A conjugação da crítica ao modelo keynesiano de regulação capitalista no Norte decorrente de elevados índices de desemprego e de preços, a falência dos projetos nacionalistas burgueses de desenvolvimento no Sul, caracterizada principalmente pelo endividamento externo nos anos de 1980 e a queda da União Soviética no início da década de 1990, motivaram uma alteração profunda nas relações capital-trabalho em escala planetária.

Em razão deste conjunto articulado de problemas sociais e econômicos mundiais, um grupo de doutrinários neoliberais, organizados e em compasso de espera desde os anos de 1930, passa a apontar caminhos para o desenvolvimento (FERRARO, 1997). Segundo seus dogmas bem conhecidos recomendavam: em nível nacional, a minimização do controle do Estado sobre o capital de modo a beneficiar os setores privados, a redução dos gastos públicos com as áreas sociais e o desmantelamento das organizações sindicais. Em nível global, os objetivos eram: ampliar a ação do FMI, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC), além das instituições monetárias e financeiras "independentes", como os bancos privados, de modo a promover o comércio livre, desarticulando o "protecionismo" do Estado nos países da periferia e liberalizando as transferências de capital.

O neoliberalismo nasceu com a pretensão de combater o keynesianismo¹² e seus desdobramentos com as políticas do Estado de Bem-Estar Social e tem como principais representantes: o austríaco Friedrich Hayek (prêmio Nobel de economia em 1974), e os norte-americanos Milton Friedman

¹² O keynesianismo é uma corrente de pensamento representada pelas idéias de John Maynard Keynes que deu as diretrizes para a política européia e norte-americana durante os anos de 1930, mas principalmente no pós-guerra, destinadas para várias economias em crise no mundo, porque soava como um plano de recuperação econômica dos países. O contexto econômico e político no qual as idéias de Keynes ganham substância era desolador: com pouca venda e pouca compra os empresários não tinham para quem vender seus produtos. Em suma, a demanda só seria possível na medida em que as pessoas obtivessem os meios para gastar. O Estado deveria almejar o pleno emprego, não computando os custos sociais como ônus, e sim como um meio pelo qual aumentaria a demanda e a oferta. O modelo intervencionista Keynesiano visava salvar o capitalismo e corrigir as suas distorções. O fato de Keynes contrariar a lógica liberal do exército social de reserva e pregar o pleno emprego não significa uma aproximação com os socialistas, nem mesmo os utópicos. Assim, o modelo Keynesiano aponta para um capitalismo baseado no planejamento econômico a partir do comando Estatal (HUNT, 1982).

(Nobel de economia em 1976) e Robert Lucas (Nobel de economia em 1995). Segundo Keynes (1983), o Estado deveria tomar para si a responsabilidade pelo reaquecimento do poder de compra e venda, já que o mercado por si só não conseguia gerir a crise instalada. As estratégias para tal arrancada viriam dos investimentos do Estado em grandes obras públicas, do estímulo a grandes projetos de impacto como auto-estradas, pontes, ginásios, represas, e outras obras que gerariam emprego e com os salários, os empregados poderiam novamente revigorar o setor privado (KEYNES, 1983). O keynesianismo foi aplicado para “reaquecer” a economia após a II Guerra Mundial e combater, ao mesmo tempo, os resultados da crise de 1929 e o avanço do movimento comunista vitorioso com as revoluções russa (1917) e chinesa (1949).

Acreditam os neoliberais que os custos sociais provocaram inchaço no Estado que, por isso, deveria diminuir sua participação na economia. Hayek (1977) expôs, em “O Caminho da Servidão” os princípios mais gerais da doutrina, assegurando que o crescente controle do Estado levaria fatalmente à completa perda da liberdade. Nos Estados Unidos, Friedman, outro defensor do neoliberalismo, combatia a política de New Deal do presidente Franklin D. Roosevelt, acusando-a de intervencionista e a favor das organizações sindicais. O posicionamento de Hayek (1977) era contra qualquer regulamentação que subordinasse as empresas a qualquer piso salarial fixado pelas categorias sindicais, que terminavam por adulterar os custos produtivos, gerando alta de preços e inflação.

As diretrizes básicas do neoliberalismo orientaram, num primeiro momento, para as privatizações de empresas estatais como siderúrgicas, hidrelétricas, companhias de transportes, minas e companhias telefônicas que passam para o controle de empresas particulares. Num segundo momento, também seriam privatizados os hospitais públicos, as escolas e universidades, e a previdência social. Assim, toda infra-estrutura e os serviços básicos ficam à mercê das oscilações do mercado financeiro. Além disso, o neoliberalismo prevê a diminuição de impostos, para que os empresários tenham mais recursos para investir, a liberação das importações e a abertura ao capital estrangeiro. A partir do final dos anos 1980 os neoliberais popularizaram-se. Vários governos, como por exemplo, os de Ronald Reagan, nos EUA,

Margareth Teatcher, na Inglaterra, Felipe González, na Espanha, François Mitterrand, na França e Helmut Kohl, na Alemanha adotaram práticas neoliberais.

As mudanças dão-se na área dos direitos sociais (previdência, leis trabalhistas, etc..) porque o Estado continua a financiar a reprodução do capital (armamentos, subsídios, auxílio a bancos falidos, saneamento de bancos e empresas para entregar à iniciativa privada, etc.). Reunidos no chamado Consenso de Washington, ocorrido em 1989, técnicos norte-americanos e latino-americanos, Banco Mundial, FMI, BID, reúnem-se para propor a Reforma do Estado ou o Estado mínimo (direitos sociais) em contraposição ao Estado amplo (Bem-Estar).

Um fato que possibilitou a difusão dos pressupostos neoliberais foi a queda do bloco socialista e a ampliação da integração entre as economias anteriormente isoladas do mundo ocidental. A tão propalada globalização econômica e a Nova Ordem Mundial difusora dos interesses do país, ao mesmo tempo formulador do pensamento neoliberal e com maior poder bélico, os EUA, sem dúvida aceleraram esse processo de implantação das teorias neoliberais. A globalização estimulou a formação de blocos econômicos, associações regionais de livre mercado que derrubaram antigas barreiras protecionistas, várias dezenas deles, nascidos nos anos de 1990.

Para os economistas “convencionais” que defendem o crescimento econômico como motor do desenvolvimento, este deveria partir do "crescimento endógeno" para acelerar a acumulação do capital em longo prazo, com a intervenção do Estado em favor das práticas neoliberais. Sob essa perspectiva, o motor do desenvolvimento é a *competição* e o capital social¹³, o fator central do desenvolvimento.

A partir deste funcionamento global do sistema capitalista é que tanto os projetos de desenvolvimento quanto de educação são estruturados pelos países centrais e executados pelos periféricos.

¹³ A definição econômica para capital social refere-se às normas que promovem confiança e reciprocidade na economia (**Francis Fukuyama (1999)**, **Robert Putnam (1993)** e **Patrick Hunout (1995-1996)**). É constituída por redes, organizações civis e pela confiança compartilhada entre as pessoas, fruto de sua própria interação social.

1.2 Desenvolvimento e subdesenvolvimento

Para os economistas tradicionais os países pobres não tinham (e continuam a não ter), condições econômicas de competir em pé de igualdade com aqueles onde a industrialização havia estabelecido a burguesia - classe dos empresários, dos banqueiros, e dos poucos detentores dos meios de produção e das riquezas materiais produzidas, alguns deles também grandes proprietários de terras. Por isso, é impossível falar em educação e desenvolvimento como programa nacional ou mundial para superar a pobreza e a exclusão social historicamente construídas. Por estranho que pareça, elas são necessárias para a acumulação do capital e a manutenção de padrões de vida experimentados nos países ricos.

E mais, muitos dos organismos internacionais criados para sancionar, minimizar ou combater a pobreza e a miséria, sobrevivem à custa da pobreza e das populações marginalizadas socialmente. Não estão preocupados em resolver o problema, mas em criar fórmulas paliativas para perpetuá-las. Em outras palavras, o desenvolvimento produz o subdesenvolvimento para dele se manter e justificar muitos dos programas, projetos e ações sociais de grandes organismos mundiais, governamentais ou não, mantendo, desse modo, os países pobres permanentemente endividados, dependentes e sob controle.

Quando são criados programas e projetos mundiais “bem intencionados” para países pobres, quando falam de outro modelo econômico que possibilite mais investimentos em saúde, educação, saneamento, habitação, alimentação e nutrição, transporte, segurança, emprego e renda, não estão tratando exatamente de desenvolvimento social, mas de igualdade de oportunidades a partir de uma racionalidade econômica capitalista que tenta se sustentar a todo custo. Porque, fundamentalmente, o problema do desenvolvimento é de escolhas e decisões políticas.

No Brasil é grande o número de programas substitutivos de políticas sociais, que, ao invés de enfrentarem a pobreza e as mazelas dela decorrentes, alimentam-se delas porque se elas forem enfrentadas em sua gênese, conflitarão com a concentração da riqueza em contraposição ao aumento daquela pobreza. Assim, cada governo do país, dos estados e municípios anula os programas dos governos anteriores e começa programas

novos do zero, como se fosse possível solucionar problemas estruturais em períodos de quatro anos.

Há outros que consideram o desenvolvimento como uma ilusão, e estão organizados em torno da idéia do pós-desenvolvimento: Wolfgang Sachs e alguns de seus amigos no *Dicionário do Desenvolvimento* (2001) e Gilbert Rist (2001). Eles entendem que desde os pequenos grupos humanos ao FMI, dos revolucionários aos mais conservadores, dos miseráveis aos ricos dos mundos econômicos, todos almejam o desenvolvimento. Esta palavra traduz esperanças, ambições, obsolescência, arma de competição entre países, ocidentalização do mundo. Em nome dele criam-se percepções, mitos e fantasias; implementam-se programas em esfera mundial, nacional, estadual e local; enormes somas de dinheiro são destinadas; organizações e países se arvoram em busca de riquezas; povos e nações lutam para alcançá-lo.

Para Sachs (2000), esta velha palavra – desenvolvimento – manifesta, entre tantos significados, um farol que guiava as nações emergentes no período do pós-guerra, referência para políticas generosas, chantageiras e opressivas comandadas pelos países do hemisfério Norte em relação aos do Sul. E explica o porquê de tal descrença e indignação: na conjuntura do pós-guerra, os Estados Unidos consideravam-se vitoriosos com os resultados econômicos e militares alcançados e se lançaram como representantes do bloco capitalista.

No fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos eram máquina produtiva formidável e incessante, sem precedentes na história. Estava, indiscutivelmente, ao centro do mundo. Era seu senhor. Todas as instituições criadas naqueles anos reconheciam esse fato: a própria Carta das Nações Unidas era uma cópia da Constituição norte-americana (ESTEVA, 2000, p. 59).

Para expandir seu projeto capitalista arregimentaram o maior número de países do ocidente oferecendo “ajuda”¹⁴ financeira e promessas de desenvolvimento econômico. O Brasil aderiu a esse projeto e, como a maioria dos países da América Latina, sofreu golpe ditatorial e boicotes econômicos,

¹⁴ A ajuda oferecida pelos Estados Unidos é uma espécie de poder elegante, não recorre à força física mas impõe regras de boa conduta e funciona como instrumento de disciplina. Foi uma das estratégias encontradas para “manter o cabresto na boca dos subordinados sem deixar que eles sintam o poder de quem está dirigindo” (GRONEMEYER 2000, p. 19).

por um lado, e injeção de investimentos, por outro. Ademais, a idéia de desenvolvimento reconfortava os americanos e animava-os na luta contra o socialismo.

Foi nesse contexto de euforia econômica que em 20 de janeiro de 1949 o então presidente norte-americano Harry S. Truman, em seu discurso de posse, inaugura oficialmente a era do desenvolvimento, quando os poderes coloniais europeus esgotaram-se. Pela primeira vez foi feita referência aos países do hemisfério sul como “áreas subdesenvolvidas”¹⁵. Naquele dia, dois bilhões de pessoas passaram a ser subdesenvolvidas, como observa Esteva (2000, p. 60): “[...] deixaram de ser o que eram antes, com toda sua diversidade, e foram transformados magicamente em uma imagem inversa da realidade alheia: uma imagem que os diminui e os envia para o fim da fila”. No rol desses países estava o Brasil e sua identidade foi definida como “país subdesenvolvido, dependente do intervencionismo arrogante do Norte, como para a autocompaixão patética do Sul” (SACHS, 2000, p. 12).

Então, o que é o desenvolvimento? Sachs diz que o desenvolvimento é muito mais que um simples empreendimento socioeconômico, “é uma percepção que molda a realidade, um mito que conforta sociedades, uma fantasia que desencadeia paixões” (2000, p. 12). É imprescindível, para este autor, conhecermos conceitos como pobreza, produção, igualdade, crescimento e o seu contrário, pois eles carregam uma teia de significados que acarretam planejamentos e ações e permitem a qualquer tipo de intervenção ser santificada em nome de um objetivo maior. “O termo estabelece um território comum, onde direita e esquerda, as elites e o povo se enfrentam em suas batalhas” (SACHS, 2000, p. 15). Indiscutivelmente é uma palavra poderosa porque:

[...] Não há nenhum outro conceito no pensamento moderno que tenha influência comparável sobre a maneira de pensar e o comportamento humano. Ao mesmo tempo, poucas palavras são tão ineficazes, tão frágeis e tão incapazes de dar substância e significado ao pensamento e comportamento (ESTEVA, 2000, p. 61).

¹⁵ A expressão “áreas subdesenvolvidas” foi usada pela primeira vez em 1942, por Wilfred Benson. Em 1944 Roseinstein-Rodan usa-a para fazer referência às áreas atrasadas. Mas foi no discurso de Truman, ao definir sua política externa que a expressão adquiriu “uma virulência colonizadora insuspeitada”, como observa Esteva (2000, p. 60).

A palavra encerra um termo metafórico para explicar o crescimento natural de plantas e animais. “Descreve um processo pelo qual são liberadas as potencialidades de um objeto, ou de um organismo, para que esse alcance sua forma natural, completa e amadurecida” (ESTEVA, 2000, p. 61).

Essa idéia foi transferida a dois séculos da biologia para a esfera social (das teorias do embriologista alemão Kaspar Wolfdeu (1759) e do naturalista britânico Charles Darwin (1859). Ganhou significado positivo para a palavra desenvolvimento, indicando um estágio apropriado, processo gradual e mudança social para vários países da Europa e para os Estados Unidos. Por outro lado, para dois terços da população mundial o significado positivo da palavra “desenvolvimento” é um lembrete que os coloca em confronto com o que eles não são. Faz com que se lembrem de sua condição indesejável e indigna e se esforcem, em vão, para superá-la.

Outra maneira de conceber desenvolvimento está nas formulações teóricas dos que não se consideram extremistas, dentre eles estão Celso Furtado, Ignacy Sachs, José Eli da Veiga, Amartya Sen. Este último, ganhador do Prêmio Nobel de Economia no ano de 1998, trabalhou no Banco Mundial, criticou a visão economicista do desenvolvimento e apresentou a esta instituição as suas perspectivas em relação ao desenvolvimento. Este consiste em combater a pobreza e a fome, possibilitar liberdades políticas, no respeito às muitas atividades desempenhadas por mulheres e combater as ameaças ao ambiente e à sustentabilidade da vida econômica e social (SEN, 2000).

Para Sen (2000), a liberdade é um dos maiores indicativos de desenvolvimento: "o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercerem ponderadamente sua condição de agente" (Op. cit., p. 10); também pode ser encarado como um processo de alargamento das liberdades reais de que uma pessoa goza. A liberdade é o fim básico e o meio mais eficaz para a sustentabilidade da vida econômica e para o combate à pobreza e à insegurança no mundo contemporâneo. Necessariamente ela (a liberdade) inclui as oportunidades econômicas, as liberdades políticas, os serviços sociais, as garantias de transparência e segurança protetora. A expansão da

liberdade é o fim prioritário e, ao mesmo tempo, o meio principal do desenvolvimento.

Esta concepção de desenvolvimento como liberdade, defendida por Sen, põe em cheque as perspectivas de modelo em voga que o reduzem ao crescimento do produto nacional bruto, ou ao aumento das receitas pessoais, ou à industrialização, ou ao progresso tecnológico, ou com a modernização social. Todos esses indicadores são importantes para a mensuração do crescimento econômico e devem ser considerados meios para o desenvolvimento de uma sociedade. Sen não dissocia o desenvolvimento das liberdades e das possibilidades econômicas, políticas e sociais que elas apresentam e que dependem também, por sua vez, de outros fatores determinantes, tais como os dispositivos sociais e econômicos, incluindo aqui os serviços de educação e de cuidados de saúde, bem como os relativos aos direitos políticos e cívicos. A este conjunto de liberdades Sen (2000) chama de desenvolvimento humano.

Em relação à postura de Sen e dos economistas autodenominados não-extremistas as necessidades e as tentativas de humanização do desenvolvimento o colocam como um processo, cujo principal resultado deve ser o de ampliar as possibilidades de escolha dos indivíduos e as suas capacidades.

Um economista brasileiro que segue esta mesma linha teórica para analisar o desenvolvimento é José Eli da Veiga (2005; 2006). Ele discorda radicalmente da tentativa hegemônica de identificar crescimento e desenvolvimento, lembrando que esse debate começou no fim dos anos de 1950 e início da década de 1960 com o acelerado crescimento econômico, por um lado, e a desigualdade, a pobreza, o analfabetismo por outro. No início dos anos de 1990 a ONU lançou os Relatórios de Desenvolvimento Humano e do IDH. Na análise desse professor o problema é que os economistas convencionais continuam pensando o desenvolvimento e defendendo a separação entre a ciência econômica e as variáveis do IDH. Para eles, economista precisa saber como fazer para crescer. Eles têm a prerrogativa de estabelecer e avaliar os níveis do avanço educacional, cultural e em saúde, e

até mesmo de analisar a liberdade e a democracia, e indicar o desenvolvimento segundo padrões de crescimento econômico (VEIGA, 2006).

Para este economista, um dos resultados mais preocupantes, advindos desse modelo de desenvolvimento, em nível mundial é o esgotamento dos recursos naturais entendidos no contexto das questões ambientais. É o caso da Indonésia, que apresenta, por um lado, elevadas taxas de crescimento; por outro, a exaustão de suas florestas. Também a China e o Brasil, todos eles pensando em desenvolvimento segundo a lógica de mercado. Um desenvolvimento predatório, perverso, despudorado de ética e que trata quantitativamente os problemas ecológicos, sociais, culturais, políticos, etc. Desenvolvimento estreitamente vinculado à destruição¹⁶ de todas as formas de vida e com capacidade de transformar a realidade em linguagem numérica, paradoxalmente seletiva e excludente.

De um lado, alguns dos resultados do desenvolvimento econômico no Brasil permitem-nos interrogar sobre a existência de uma racionalidade econômica para delimitar a extração e o uso dos recursos naturais. Se ela existe, os padrões de organização e funcionamento são determinados pela economia capitalista. Por outro, ao preconizar que todos os desejos e preferências são teoricamente candidatos dignos de serem satisfeitos, esta racionalidade poderia engendrar concepções e práticas utilitaristas de ser humano e de natureza. Líderes ou governantes poderiam ainda arrogar para si o direito de ditar quais são as preferências dignas de ser satisfeitas...

Para além da renda imediata e dos índices econômicos há que se pensar na satisfação de necessidades básicas que alargam as possibilidades de existência, como o acesso ao conhecimento, aos serviços de saúde, à nutrição adequada, à liberdade de expressão e de participação política, à segurança contra violência física, o acesso ao lazer, à cultura etc. Tal

¹⁶ Sobre a vinculação entre desenvolvimento e destruição, José Augusto de Pádua realizou interessante estudo acerca do pensamento político brasileiro entre 1786 e 1888, quando a América portuguesa se beneficiava das riquezas do Brasil tendo no trabalho escravo a principal mão-de-obra. O estudo mostra que a destruição ambiental em nosso país não é recente; é possível falar em uma problemática ambiental no Brasil dos séculos XVIII e XIX, mas que ganha maior nitidez a partir da década de 1960. A exploração da natureza na sociedade brasileira remonta à destruição dos bosques e à pesca da baleia, relatados por José Bonifácio. A velocidade e voracidade da exploração são determinadas pelo capital. Assim acontece com os estoques de minérios, plantas e animais. Desde ouro e palmito, passando pela salsaparrilha, cochonilha, copaíba e látex, até tartarugas, aves e baleias, raízes e frutas. A continuidade e a ruptura dessas preocupações respondem, em certa medida, pela própria dinâmica de exploração e uso de inúmeros recursos disponíveis, abundantes ou escassos, no mundo natural brasileiro (PÁDUA, 2002).

dimensão passa pelo redimensionamento do desenvolvimento e assume uma concepção prática e política no sentido de tornar o ser humano o foco principal a orientar o processo de tomada de decisões, tomando o ser humano como fim e não como meio ou “fator de produção”.

No plano teórico as idéias de desenvolvimento humano, enquanto concepção prática e política, parecem não radicalizar com o atual modelo de desenvolvimento defendido por uma ala "convencional" de economistas do Brasil e do mundo e nem alterar suas estruturas no capitalismo. Afiguram-se mais com um mascaramento (ou abrandamento) de toda exploração, injustiça social e danos socioambientais que o modelo tem causado no seu pouco tempo de história.

Havemos de questionar se é possível o desenvolvimento humano nas atuais estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais, tendo em vista que, tanto no contexto liberal, liberal social como neoliberal, o termo desenvolvimento é geralmente associado ao progresso econômico de um país ou de uma sociedade. Depois de tal questionamento, identificar o lugar da educação na sociedade, onde o neoliberalismo, mais que uma doutrina econômica, se relaciona ao movimento concreto de reformulação do capitalismo atual. A crise do neoliberalismo a partir da quebra de bolsas de valores, de bancos e sistemas financeiros, nos Estados Unidos, na Europa e no Japão, em setembro de 2008, coloca novíssimas questões que ainda não temos como avaliar nem podemos esperar pelos seus desdobramentos para concluir esta pesquisa.

1.3 O desenvolvimento no Amazonas

O desenvolvimento no Estado do Amazonas há muito está na pauta das discussões locais, nacionais e internacionais sob diferentes enfoques, interesses e estratégias. Os desafios, tensões e propostas são tão díspares que, muitas vezes, não se sabe se é necessário pensar em *desenvolvimento* ou *alternativas de desenvolvimento* para esse Estado com a maior extensão territorial do país. Pensar em desenvolvimento para o Amazonas implica articular a teia de relações biológicas, químicas, físicas específicas,

econômicas, e socioculturais presentes na região amazônica e as inúmeras contradições engendradas pelo capital. Devido a esta complexidade, torna-se indispensável a contextualização do Estado do Amazonas na Amazônia.

O termo Amazônia está ligado a imensa área ocupada pela floresta equatorial latifoliada e ultrapassa os limites políticos da Região Norte, estendendo-se até parte do Mato Grosso e do Maranhão. A Amazônia Legal foi criada pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1966; abrange todos os estados da Região Norte, parcialmente o Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44º WGr.) e a totalidade do Mato Grosso, perfazendo uma superfície de aproximadamente 5.217.423 km², e 61% do território brasileiro. Além da Amazônia e da Amazônia Legal há ainda a denominação de Amazônia Internacional ou Amazônia Total que abrange, além da Amazônia brasileira, parcialmente a Guiana Francesa, Suriname, Guiana, a Venezuela, Colômbia, o Equador, o Peru e a Bolívia, com 6,5 milhões de km².

Esta região apresenta uma realidade complexa e ameaçada. Complexa pela riqueza da biodiversidade, abundância das águas, de madeiras, de terras e de minérios; pelas riquezas humanas e culturais das populações locais representada pela quantidade e diversidade de populações indígenas, caboclas e ribeirinhas que confere singularidade antropológica mundial. Ameaçada pelo que apresentaremos a seguir.

De posse de tanta riqueza natural e cultural, por um lado, centenas de empresas nacionais e internacionais intervieram com o objetivo de transformar tais riquezas em produtos para o mercado globalizado, muitas vezes utilizando o discurso conservacionista dos que querem salvaguardar a Amazônia e garantir interesses recônditos e qualidade de vida para países economicamente mais avançados. Por outro, acentuam-se preocupações mundiais e nacionais relacionados ao meio ambiente, aos povos indígenas, sua cultura e suas terras, com a proteção da biodiversidade e a integração da Amazônia a um projeto nacional de desenvolvimento. São muitas as contradições presentes na Amazônia. Elas decorrem da inserção do Brasil no sistema capitalista mundial sustentada por ufanismos, mitos e simbologias. A origem das contradições é explicada por Becker da seguinte maneira:

No caso da Amazônia é a ausência de organizações sociais preexistentes capazes de resistir a novas apropriações, resultando no ritmo acelerado e na extensão em que se processa sua transformação, elementos que a configuram como uma fronteira [...] com um tempo diferente do resto do território nacional, mas acelerado, nela se sucedendo rapidamente as inovações (BECKER, 1995, p. 8).

As transformações decorrentes da expansão voraz do capital transformaram a região, segundo a autora, na mais nova fronteira econômica da segunda metade do século XX, com a predominância de ações externas, acarretando, dentre outros problemas, na alteração das organizações sociais de indígenas, caboclos e ribeirinhos. O Estado foi, durante algum tempo, o sujeito fundamental desse processo porque detinha poderes para tal. Do ponto de vista da geopolítica mundial e no contexto dos planejamentos homogeneizantes da expansão capitalista, a Amazônia tem sido considerada como capital-natureza, onde diferentes projetos se debatem entre a modernização e a ecologia.

A região é conhecida mundialmente por possuir a maior massa florestal contínua, o maior estoque de biodiversidade e as mais importantes bacias de água doce do mundo. Na atualidade, já se convive com estágios avançados de exploração e ameaças de esgotamento e desequilíbrio até então considerados reversíveis, dependendo da intensidade das ações sobre o meio ambiente. Becker (2005) considera a Amazônia um exemplo vivo de uma geopolítica que tem como característica a presença de pressões de todo tipo, intervenções no cenário internacional desde as mais brandas até guerras e conquistas de territórios.

Na atualidade, esta geopolítica atua, principalmente, por meio do poder de influir na tomada de decisão dos Estados sobre o uso do território. Em vista disso, a região constitui um grande desafio para o presente. Para esta terra voltam-se olhares, investimentos e ações do “mundo desenvolvido” segundo o paradigma econômico vigente, essencialmente predador e explorador de pessoas e suas culturas, seus saberes e ainda todos os recursos naturais possíveis de serem transformados em dinheiro e a conversão deste em lucro. A Amazônia é o novo Eldorado dos séculos XX e XXI, sendo que agora a busca não é apenas pelo ouro, como fez o espanhol Gonçalo Pizarro, em 1541, mas pelos elementos da biodiversidade com diferentes cores, formas e tamanhos,

desencadeando um saque sistemático de estrangeiros ao nosso patrimônio ecológico e cultural, bem ao modo como as regiões centrais do planeta se relacionam com a periferia do mundo, representada pelos países com elevadas taxas de pobreza e miséria. Vejamos porque:

A Amazônia, o Brasil, e os demais países latino-americanos são as mais antigas periferias do sistema mundial capitalista. Seu povoamento e desenvolvimento foram fundados de acordo com o paradigma de relação *sociedade-natureza*, que Kenneth Boulding denomina de economia de fronteira, significando com isso que o crescimento econômico é visto como linear e infinito, e baseado na contínua incorporação de terra e de recursos naturais, que são também percebidos como infinitos. Esse paradigma da economia de fronteira realmente caracteriza toda a formação latino-americana. (BECKER, 2005).

É nesse contexto de conflito, expropriação, apropriação e exploração que o Estado do Amazonas é estudado. Geograficamente o Amazonas é uma unidade política do Brasil e o mais extenso estado brasileiro, com área de 1.570.745,680 km². É formado por 62 municípios incluindo Manaus, a capital do Estado. Possui a maior bacia hidrográfica e o maior rio do mundo, a Bacia Amazônica e o rio Amazonas, respectivamente. A população está próxima dos 2,5% do número de habitantes do país e a participação do Estado no Produto Interno Bruto (PIB) nacional nos anos de 2004 e 2005, ficou em 1,6%, segundo pesquisa divulgada pelo IBGE.

Ainda em relação a ganhos econômicos, e por este ser o motor do desenvolvimento na sociedade capitalista, nos últimos anos o Amazonas apresentou as maiores taxas de crescimento do Brasil, devido, em primeiro lugar, à produção do Distrito Industrial de Manaus, vindo em seguida Coari (365 km de Manaus) e Pitinga (250 km de Manaus), no município de Presidente Figueiredo¹⁷.

¹⁷ De acordo com a Controladoria Geral da União, no ano de 2007 a Prefeitura de Coari recebeu o valor de 38.845.088,10 referente a Cotas-Partes dos Royalties pela Produção de Petróleo e Gás Natural (Lei nº 9.478, de 1997), (Portal Transparência <http://www.transparenciapublica.gov.br/index3.asp>). A dinheirama destoa do interior há anos. A dinheirama é tentadora. Uma reportagem do Jornal Diário do Amazonas diz que o atual prefeito é apontado pela Polícia Federal como líder de um esquema de corrupção envolvendo, além do desvio do dinheiro público, a criação de uma milícia, exploração sexual e fraudes em licitações na Prefeitura (BEZERRA, 2008, p. 5). Em Presidente Figueiredo o Grupo Paranapanema, através de sua controlada Mineração Taboca S. A, implantou e opera a mina do Pitinga. Nesta mina, realiza-se a lavra e o beneficiamento de minério, produzindo concentrados de: cassiterita (cerca de 5% da produção mundial) e a columbita, ambos exportados para os centros industriais do Brasil e destes para países industrializados.

Nesses três municípios o crescimento econômico não foi acompanhado pela elevação dos índices de desenvolvimento humano. Somente em Manaus existem 171 comunidades irregulares formadas por loteamentos e ocupações desordenadas e nos últimos anos, 175 loteamentos foram regularizados (MARTINS, 2008, p. 1).

Em Coari, por exemplo, muito se fala sobre desenvolvimento como resultado de ganhos econômicos advindos da exploração do petróleo e do gás natural que deveriam ser destinado à melhoria do IDH dos municípios.

Segundo a ANP (Agência Nacional de Petróleo), o município do Amazonas que mais recebeu *royalties*, em razão da exploração de petróleo na Bacia Petrolífera de Urucu, foi Coari, que já somou em torno de R\$ 200 milhões em *royalties* somente nos últimos cinco anos. Uma coisa são os *royalties* pagos pela Petrobras, outra é a destinação do dinheiro para fins diversos.

Moradores das cidades que recebem *royalties* da Petrobras reclamam da falta de aplicação dos recursos em obras e projetos sociais. Municípios como Anamá, Anori, Coari e Manacapuru, segundo a população de cada cidade, enfrentam problemas básicos de infra-estrutura. Nessas quatro cidades, o IDH que avalia a riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade dos habitantes de cada região é inferior a 0,700.

Voltando a Coari, os problemas sociais se agravaram com a chegada de pessoas externas ao município (engenheiros, técnicos e diaristas) para trabalhar. Efetivamente, a população não se beneficia com os ganhos econômicos porque o atual modelo de desenvolvimento é excludente e concentrador. Os meios de comunicação, freqüentemente, denunciam o aumento da prostituição infanto-juvenil, da gravidez precoce, do consumo de bebidas alcoólicas e drogas pesadas. Um igarapé que atravessa a cidade recebe dejetos dos esgotos, os restos dos animais abatidos nos matadouros; falta dar destinação adequada ao lixo; a cidade é suja e mal cuidada.

Dentre os principais problemas sociais ocorridos na cidade com a “implementação” dos projetos da Petrobras destacados por Arnhold e Costa (2008), estão: o elevado crescimento demográfico desordenado; o aumento significativo nos valores dos imóveis e dos aluguéis e déficit habitacional; o aumento do índice de criminalidade e consumo de drogas, roubos e furtos; o

deslocamento da renda da agricultura, da pesca e do extrativismo vegetal para empregos temporários; a ausência de saneamento básico e de programas de prevenção de doenças; o aumento de instituições e prédios sem melhorias qualitativas na educação.

As autoras concluíram que o crescimento econômico, ocorrido em função dos projetos de gás natural e petróleo da Petrobras em Coari, não foi acompanhado por um desenvolvimento dos indicadores sociais do município, ficando o desenvolvimento social em segundo plano, objetivando-se mais aos aspectos numéricos do que os humanos. Dizem elas: “não existem políticas públicas adequadas para um desenvolvimento sustentável no município”. (ARNHOLD; COSTA, 2008). No entanto, ao se falar em desenvolvimento no Amazonas, Coari salta aos olhos pelos aspectos quantitativos relacionados à extração de petróleo e à produção de gás natural.

Realidades, como esta, não podem ser tratadas no âmbito do desenvolvimento, mas sim na ausência deste.

1.4 Qual desenvolvimento?

Hoje, o imperativo é modificar esse padrão de desenvolvimento que alcançou o auge nas décadas de 1960 a 1980. É imperativo o uso não predatório das fabulosas riquezas naturais que a Amazônia contém e também do saber das suas populações tradicionais que possuem um secular conhecimento acumulado para lidar com o trópico úmido. Essa riqueza tem de ser melhor utilizada. Sustar esse padrão de economia de fronteira é um imperativo internacional, nacional e também regional. Já há na região resistências à apropriação indiscriminada de seus recursos e atores que lutam pelos seus direitos. Esse é um fato novo porque, até então, as forças exógenas ocupavam a região livremente, embora com sérios conflitos. (BECKER, 2007).

Semelhante ao modo como a Amazônia foi sendo integrada ao projeto de desenvolvimento nacional e internacional, o Amazonas sofreu e sofre as perversidades do imperialismo que se iniciou com a colonização, se diversifica e sofisticada nos nossos dias. O Estado viveu momentos de crescimento econômico, ancorados nos “grandes projetos”, intercalados com momentos de longa depressão econômica. O processo de ocupação pelos portugueses,

iniciado no final do século XVII, foi marcado pelo saqueamento das riquezas, especialmente das drogas do sertão (ervas aromáticas, plantas medicinais, cacau, canela, baunilha, cravo, castanha e guaraná) utilizadas como condimento e na farmácia europeia. Também pelo genocídio físico e cultural. Povos indígenas foram dizimados enquanto os que sobreviveram iriam servir como mão-de-obra para o extrativismo e agricultura em pequena escala.

Além dos portugueses, também vieram holandeses, franceses e espanhóis com intenções de saquear a região e dominar sua população, resguardados em dois tipos de poder: o religioso e o militar. A Igreja católica ao criar um estado de cristandade e o poderio militar atuando em defesa dos interesses externos, de modo geral, e dos países exploradores, em particular. Cristãos e militares representavam os dois poderes, o religioso, para "levar a salvação" e o militar, para garantir a defesa. Representavam o modelo europeu de civilização no território brasileiro desde o período da colonização, configurando o primeiro estágio no processo de transnacionalização da Amazônia¹⁸.

Para a doutrina católica moderna a evangelização consiste em dispor da infra-estrutura material e técnica. Para isso, os missionários devem conquistar a simpatia dos índios oferecendo pequenos objetos de presentes, num primeiro momento. Em seguida oferecem escolas, pequenos cuidados médicos e alimentos do mundo civilizado, como observa Procópio (2000, p. 47). A estratégia de conquista pelos militares não é diferente, como se pode observar:

A Igreja, conservadora ou progressista, dá à evangelização o nome elegante de "trabalho de promoção humana". Atualmente contesta-se que se trate do objetivo da Igreja, cuja vocação obedece a ideais mais elevados, ou seja, a salvação da alma. Os militares, que contam nos seus batalhões com equipes médicas, dentistas, alimentos e medicamentos destinados à distribuição gratuita dos uniformes

¹⁸ Para melhor compreensão sobre a influência da Igreja e dos militares na Amazônia sugiro os dois primeiros capítulos da obra "L'Amazonie et la mondialization: essai d'écologie politique", de Argemiro Procópio, publicado na França, pela l'Hamarttan, 2000. No primeiro, o autor apresenta a Igreja no processo de colonização da Amazônia desde a ação missionária, o genocídio cultural, as estratégias do trabalho missionário e a tutela ideológica da Igreja Católica. No segundo capítulo, intitulado "Padres e soldados na conquista do mundo amazônico", é possível compreender a trama das relações dos missionários, o absolutismo da teologia e a presença dos soldados para assegurar a disciplina e a ordem necessárias à conformidade dos indígenas e à exploração da terra na disputa colonial.

usados, afirmam que a sua missão é diferente¹⁹. (PROCÓPIO, 2000, p. 47 - tradução livre).

Atualmente a presença das forças armadas é justificada para combater o narcotráfico, a destruição de florestas tropicais, a imigração ilegal, o terrorismo internacional e proteger comunidades indígenas. Elas estão presentes em todas as fases econômicas mais importantes do desenvolvimento no Amazonas, dentre elas: a coleta da borracha no século XIX, destinada à exportação; no desenvolvimentismo da segunda metade do século XX com as tentativas do governo federal de “ocupar o vazio demográfico”. Com esse fim foi criada infra-estrutura para a entrada do capital nacional e internacional, como portos, aeroportos e importantes rodovias como Belém-Brasília e Porto Velho a Cuiabá, instituições como a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e a Zona Franca, em Manaus (BECKER, 1997).

Com a problemática ambiental do planeta em nível mundial, o desenvolvimento sustentável na Amazônia está na pauta de quase todos os programas e projetos. As preocupações continuam a girar em torno da proposta do desenvolvimento (ou de modelos de desenvolvimento) que garantam a preservação e conservação ambiental, qualidade de vida, especialmente para os ribeirinhos, indígenas castanheiros, seringueiros, pescadores, e a soberania da Amazônia.

É ingênuo afirmar que no Amazonas inexistam projetos de desenvolvimento. Aliás, os grandes projetos constituem um traço dominante na ocupação da Amazônia e em particular no Estado do Amazonas. Dentre outros podem ser citados: a Zona Franca de Manaus²⁰ (1967); a exploração comercial da bacia petrolífera de Urucu, em Coari, pela Petrobrás, desde 1985; o Projeto

¹⁹ “L’Église, conservatrice ou progressiste, donne à cela le nom élégant de “travail de promotion humaine”. Mais aujourd’hui on refute qu’il s’agisse là de l’objectif de l’Église dont la vocation obéit à des idéaux plus élevés, c’est-à-dire le salut de l’âme. Les militaires que comptent des leurs bataillons des équipes médicales, des dentistes, de la nourriture et des médicaments destinés à être distribués gratuitement, des uniformes usagés, affirment également que leur mission est différent (PROCÓPIO, 2000, p. 47).

²⁰ A criação da Zona Franca de Manaus foi justificada pela ditadura militar com a necessidade de se ocupar uma região despovoada. Era necessário, portanto, dotar a região de “condições de meios de vida” e infra-estrutura que atraíssem para ela a força de trabalho e o capital, nacional e estrangeiro, vistos como imprescindíveis para a dinamização das forças produtivas locais, objetivando instaurar na região condições de “rentabilidade econômica global”. De fato, sua criação e desenvolvimento sempre estiveram atrelados a circunstâncias políticas e econômicas locais, nacionais e mundiais. (Ver o texto de José Seráfico e Marcelo Seráfico em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/05.pdf>).

Calha Norte²¹ (1985), Projeto Sistema de Vigilância da Amazônia (SIVAM) (1995); o Experimento Escala da Biosfera e Atmosfera na Amazônia (LBA)²², coordenado pela NASA desde 1998; Corredores Ecológicos (proposta norte-americana de converter parte da nossa dívida em favor da preservação de florestas), o Gasoduto Urucu-Manaus²³.

A questão do desenvolvimento está atravessada pelo confronto de lógicas distintas e convergentes: uma antropológica, a cultural, outra econômica, a de acumulação. A primeira está preocupada com a natureza, com a vida, com a justiça social, sustentada por ambientalistas; a segunda lógica considera a natureza como reserva de valor, como meio para a realização do capital. No centro do debate entre as duas lógicas está a conservação e a preservação ambiental, da biodiversidade, do uso de tecnologias limpas, do uso da água, das fontes de energia. Desperta interesses ainda por possuir 20% de toda a água doce do planeta, mais de 20 mil km de vias navegáveis, 68 mil MW de potencial hidroenergético (53% do total brasileiro), 350 milhões de hectares de florestas virgens, exuberante potencial pesqueiro (mais de três mil espécies) e agrícola (25 milhões de hectares de

²¹ Calha Norte é um projeto de natureza militar, planejado e coordenado pelo antigo Conselho de Segurança Nacional, com a missão de promover a ocupação da faixa de fronteira da região norte do Brasil com os seguintes países: Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Do lado do Brasil, o projeto atinge os Estados do Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. Como outros projetos relacionados às Forças Armadas, este é estritamente controlado pelas instituições militares. Sob a justificativa de "Segurança Nacional", a sociedade civil e suas instituições representativas, como o Congresso Nacional, nunca foram consultadas e nem mesmo informados oficialmente sobre o conteúdo, objetivos e implicações do Projeto Calha Norte. Algumas destas implicações, cujos objetivos são questionáveis e de concepção autoritária, recaem diretamente sobre as nações indígenas, populações ribeirinhas e famílias que vivem de atividades extrativistas. Diante da iminente ameaça de expulsão de suas terras, devido à abertura de estradas e militarização de algumas áreas, já ocorreram diversos conflitos na região, principalmente com os Yanomami, que vivem na fronteira do Brasil com a Venezuela. (<http://www.senado.gov.br/web/senador/marinasi/chmende2.htm>)

²² O Experimento de Grande Escala da Biosfera-Atmosfera na Amazônia (Large Scale Biosphere-Atmosphere Experiment in Amazonia, LBA) é uma iniciativa internacional de pesquisa liderada pelo Brasil. LBA está planejado para gerar novos conhecimentos, necessários à compreensão do funcionamento climatológico, ecológico, biogeoquímico e hidrológico da Amazônia, do impacto das mudanças dos usos da terra nesse funcionamento, e das interações entre a Amazônia e o sistema biogeofísico global da Terra. O LBA está centrado em torno de duas questões principais que serão abordadas através de pesquisa multidisciplinar, integrando estudos de Ciências Físicas, Químicas, Biológicas e Humanas. Participam do Projeto a União Européia, NASA, INPE, INPA, e o Ministério da Ciência e Tecnologia do governo brasileiro. Maiores informações acessar <http://lba.inpa.gov.br/lba/?p=intro&t=1>

²³ O Projeto Gasoduto Urucu-Manaus, levará o gás natural da província petrolífera de Urucu, no município de Coari (AM), até a capital amazonense. O gasoduto Urucu-Manaus terá 670 quilômetros de extensão e sua conclusão está prevista para março de 2008. O principal destino do insumo será a produção de energia elétrica, em termelétricas, para atender Manaus e os municípios pelos quais passará a tubulação, beneficiando cerca de 1,5 milhão de pessoas. O gás natural substituirá o diesel e o óleo combustível usados atualmente na produção de toda a energia elétrica consumida pelo Amazonas. A Petrobras já investiu aproximadamente R\$ 500 milhões nos preparativos para o início das obras. Em 2004 e 2005, o Exército Brasileiro, contratado pela Companhia, trabalhou na abertura de cerca de 30 clareiras ao longo do traçado do gasoduto. Texto construído a partir do site: (<http://www.portalitaquai.com.br/article956.html>).

várzeas), além de uma extraordinária biodiversidade e da maior reserva mineral do planeta (ferro, bauxita, sal-gema, manganês, calcário, cobre, cassiterita, estanho, chumbo, níquel, ouro, nióbio, petróleo, gás, etc.).

A Amazônia é, respectivamente, o segundo e o terceiro maior produtor de gás natural e petróleo do país. Só a reserva de Urucu (Coari, Amazonas) é suficiente para abastecer toda a região (GLP e matriz energética) por mais de 30 anos. Sua posição geográfica coloca Manaus como o lugar estratégico, ponto de ligação entre Caracas, Lima, Quito, La Paz, Bogotá e Brasília.

O desenvolvimentismo e a integração do Brasil e do Amazonas ao modo capitalista de produção são compreendidos no contexto da divisão internacional do trabalho e do movimento de trocas internacionais. Para isso, entre os anos de 1950 e 1960 ocorreram: a multinacionalização das grandes empresas, a criação de filiais nos países dependentes, as altas somas dos empréstimos públicos possibilitando extensos projetos de investimentos e a formação da estrutura dos parques industriais, transportes, comunicação, energia, a construção do aparato de prédios públicos ligados às funções de administração pública, de políticas sociais e da composição de um funcionalismo público cada vez mais qualificado. O golpe militar de 1964 não interrompeu o crescimento desenvolvimentista, sendo a modernização da agricultura e o impedimento da reforma agrária, expressões de força dos interesses dos grandes latifundiários, sem impedir a expansão e modernização da agricultura.

O turismo tem sido apresentado como um meio para atingirmos o desenvolvimento. A questão é: qual desenvolvimento e para quem? Falta orientação pedagógica para os povos tradicionais, por vezes explorados por turistas que os olham como “selvagens”, fazem fotografias e filmagens como se os caboclos, os indígenas e ribeirinhos fossem despossuídos de direitos. Centram-se na exotividade de pessoas, dos animais, da floresta. Tomando por empréstimo as reflexões de Oliveira (2003) é possível pensar o desenvolvimento do Amazonas,

avançando, tatibitate, pela terceira revolução, a molecular-digital ou informática, possui uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligados aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulário que sofisticado; noutra,

extremamente primitivo, ligado exatamente ao consumo dos estratos pobres (OLIVEIRA, 2003, p. 133).

Enquanto que os países centrais se apropriam da ciência e da tecnologia para a exploração dos países periféricos, as populações destes experimentam a pobreza e o atraso, mantendo-se subordinadas às determinações econômicas e políticas daqueles, para quem as vantagens estão na obtenção de mão-de-obra barata e grande mercado consumidor. Ignoram as sociedades campesinas e os saberes locais. Para D’Incao e Silveira, “conseqüência de um modelo desenvolvimentista autoritário que ignora a sociedade local e esquecendo que o desenvolvimento deve vislumbrar a melhora da qualidade de vida do homem, da mulher e do ambiente em que estes vivem” (D’INCAO e SILVEIRA 1994, p. 11).

Como modelo de desenvolvimento a Zona Franca reflete estas idéias. E, por mais que a geração de emprego e renda seja uma decorrência natural, Scherer (2004, p.127) sublinha que a Zona Franca de Manaus faz parte dos “processos de internacionalização da produção capitalista que foram criados em face das necessidades inerentes à lógica de um mercado mundial cada vez mais intenso desde a origem deste modo de produção”. Ao longo dos quase cinco séculos de ocupação da Amazônia ocorreram alterações significativas na natureza e no modo de ser e viver de seus habitantes. Em nome do progresso e do desenvolvimento, tribos indígenas foram dizimadas, caboclos e ribeirinhos foram obrigados a partir de suas terras e se amontoar nas violentas áreas de ocupação desordenada de Manaus e Belém, as metrópoles regionais.

Mas, qual a explicação para a implantação de uma área de livre comércio e especialmente a Zona Franca de Manaus?

Na realidade, a implantação de uma área de livre comércio, e, posteriormente, de um Distrito Industrial se realiza a partir de uma nova estratégia do sistema capitalista no nível mundial. É a necessidade do próprio capitalismo de procurar sempre novas formas de ampliar a margem de lucro de cada unidade de produção em particular, e do conjunto de produção em geral, que se desenvolva uma nova divisão internacional do trabalho. E as zonas francas do mundo inteiro passam a ser implantadas dentro dessa estratégia. Não é, portanto, nenhuma coincidência que a Zona Franca de Manaus venha a se estabelecer nos fins da década de 60 e por toda a década de 70 (PINTO, 1996, p. 2).

Seguindo a mesma linha de análise, Ribeiro (1987) compreende que a chegada da Zona Franca de Manaus insere-se no âmbito internacional da organização dos trabalhadores, sendo que nos países caracterizados como “desenvolvidos”, a organização e as lutas pelos seus direitos estaria elevando o salário e os encargos sociais. Por isso, as empresas precisariam deslocar suas plantas para regiões onde houvesse mão-de-obra farta e barata porque desprovida de direitos sociais. O Amazonas apresentava essas condições, pois a presença de governos autoritários, que compactuavam com o grande capital internacional, impunham limites aos processos organizativos dos operários do Distrito Industrial implantado com a criação da Zona Franca de Manaus. Esta iria oferecer vantagens econômicas para as empresas multinacionais ficarem desobrigadas dos salários e direitos sociais dos trabalhadores.

A pressão dos trabalhadores organizados eleva o salário e os encargos sociais, alterando a composição orgânica do capital, pelo aumento do capital variável. Isto obriga o capital a tomar duas direções: (a) emprego de tecnologia sofisticada que amplia os níveis de apropriação, ou a mais-valia relativa e (b) o deslocamento para a região do onde exista a mão-de-obra barata e abundante; regimes autoritários que exerciam controle sobre as organizações operárias; sejam condescendentes ao não cumprimento das leis trabalhistas; ofereça incentivos fiscais e permitam o livre fluxo de capitais para seguir. (RIBEIRO, 1987, p. 87).

A Zona Franca foi trazida para Manaus pelo menor custo de transporte e condições de mão-de-obra desqualificada e pacífica. Permanece, porém, nos países “desenvolvidos”, os centros de decisão e produção de tecnologia, as matrizes das empresas, com número reduzido de trabalhadores com elevado nível de especialização e capazes de pensar e produzir tecnologias. Obedecendo a divisão internacional do trabalho, os grandes centros pensam e criam com poucos trabalhadores qualificados; na periferia do sistema capitalista, o Amazonas apresenta trabalhadores não qualificados e semi-qualificados para a montagem dos componentes importados.

A divisão internacional do trabalho determina, portanto, que no Amazonas seja implantado um modelo industrial artificial, porque não vinculados à produção primária, e independente de tecnologia e componentes importados ou a abundância de terras e águas piscosas determinará também que a estratégia de criação da zona franca, onde é se efetiva a prole a paralisação, festeja a articulada a expropriar ação, o objetivo de “liberar” os agricultores para trabalharem nas fábricas. Por esta razão, além das exigências estatais que marcaram a tomada “pacífica” da terra, será criado o

Distrito Agropecuário que oferecerá incentivos à implantação de agroindústrias no município de Manaus. (RIBEIRO, 1987, pp. 87-88).

Na análise de Ianni (2004, p. 146), a Amazônia ganhou novo dinamismo com a implantação do setor agropecuário, assinalando um desenvolvimento intensivo e extensivo do capital no campo. Nessa região, a população ocupada no setor agropecuário cresceu 54%, entre 1970 e 1975. No conjunto, o Brasil cresceu 19%, os Estados do Sul, 17%, no Sudeste, 11%, no Nordeste, 19% e no Centro-Oeste, 36%. E acrescenta: “esta expansão do capitalismo no campo, tem-se beneficiado, em grau crescente, da participação do Estado nos negócios agrícolas” (IANNI, 2004, p. 150).

Na inexistência do ornitorrinco na Amazônia, e a fim de facilitar a compreensão da metáfora desse ser malformado que serve de referência à análise de Francisco de Oliveira (2003), poderíamos arbitrariamente adotar a figura do Matamatá²⁴ (*Chelus fimbriatus*) para expressar o truncado modelo de desenvolvimento adotado na região. Nas áreas rurais, as populações vêm seus bens comunais como a terra, os rios e a floresta se esvaecendo. Foi assim com o peixe-boi, com os quelônios, com o pau-rosa. Já se fala que a água doce dos rios Solimões, Negro e Amazonas está sendo roubada pelos hidropiratas. A ciência ainda não tem dimensão da enorme riqueza biológica e nem do modo de vida dos indígenas espalhados nos aproximados 50 grupos indígenas que detêm cultura, religião e conhecimentos tradicionais com grande capacidade de conviver com o ambiente natural e social de maneira não predatória.

Nos últimos anos, milhares de quilômetros quadrados de inestimável biodiversidade são queimados para dar lugar a pastos empobrecidos para a criação de gado bovino e bufalino ou a campos de soja e outros grãos. Contribuem para a expulsão da população do campo²⁵ de suas terras e assim dar lugar a uma agricultura altamente mecanizada, tendo na soja, a parte mais

²⁴ O Matamatá é uma das mais bizarras, intrigantes e fascinantes espécies de quelônio encontrado em todo o norte da América do Sul, até a Bacia Amazônica, nos pântanos e riachos pouco profundos. Pertence ao grupo das “tartarugas de pescoço de serpente”: para recolher o pescoço, elas devem dobrá-lo em S para a esquerda.

²⁵ A partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, passou-se a usar a expressão **campo** e não mais a expressão meio **rural**, explicitando a importância de abordar o conjunto de pessoas que vivem no e do campo, incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas, caboclos e ribeirinhos, entre outros. Seguindo esta orientação, usarei a expressão campo em substituição a rural.

visível do processo acelerado de globalização da economia mundial. Vamos produzir soja para servir de alimento aos rebanhos de gado europeu.

Segundo O *Estado de São Paulo* (11.10.2005), é como se a cada ano exportássemos 6 milhões de hectares de pasto para as vacas européias. O artigo do jornal acrescenta:

a economia globalizada atraiu para a região as grandes traders que monopolizam o agronegócio mundial, como Cargill, Bunge e ADM, e beneficiou o Grupo André Maggi, do governador do Mato Grosso, Blairo Maggi. [...] Gradativamente a floresta vai abaixo em nome de um velho modelo econômico, fruto da eterna dependência brasileira.

Tal afirmativa comprova a tese de Ianni (2004) quando diz que o campo é o lugar da forma ditatorial mais persistente, generalizada, congênita, produtiva do que na cidade. E “o trabalhador rural o elo mais fraco, na cadeia do sistema que começa com sua forma de trabalho e termina no mercado internacional” (p. 125). Com a monocultura da soja na Amazonas, o Brasil exportará *commodities* agrícolas para gerar superávit na balança comercial e ajudar o país a pagar sua gigantesca dívida externa. Uma dívida que é consequência do próprio modelo econômico dependente.

Nas palavras de Marx e Engels, “as novas fontes da riqueza transformam-se em fonte de miséria por uma maldição que pode parecer estranha: dir-se-ia que cada vitória da ciência se paga com a decadência do homem e do seu caráter” (1978, p. 151), manifestando oposição antagônica entre a ciência e a tecnologia e a decadência da sociedade e da natureza.

Mas, as promessas de bem-estar e progresso seduziram a grande maioria da população mundial e especialmente as da Amazônia, onde a ausência de políticas públicas emancipatórias não era tão visível até meados dos anos noventa do século passado. Quando o Estado se fez presente no campo levou todo um sistema elaborado de representações e idéias, ao qual Marx definiria como ideologia (2002). Levava a ilusão e o sonho da classe dominante, por meio de um discurso homogêneo, pretensamente universal: a de que na cidade, a vida é melhor porque lá seria possível “vencer na vida”, adquirir bens materiais, bastava apenas um esforço pessoal. Então, como disseminar a ideologia do desenvolvimento e do progresso entre os caboclos,

indígenas e ribeirinhos que historicamente foram alcunhados de preguiçosos e indolentes pelos colonizadores europeus?

No que diz respeito às tentativas de modernização no campo, estas foram sendo implantadas sem que a sociedade, a princípio, se apercebesse dos interesses escusos e seus efeitos perniciosos para as populações locais, a cultura e a economia, inclusive, no que se refere à histórica divisão campo-cidade com privilégios para o urbano em detrimento do campo.

Na sua essência, o desenvolvimento amazonense reproduz a dicotomia campo e cidade, alimentada por idéias forjadas por representantes da sociedade urbano-industrial que considera o campo como “lugar do atrasado, do inferior e do arcaico”, como observaram Arroyo, Caldart e Molina (2004). As políticas públicas que chegam ao meio rural geralmente são apresentadas mais como favor do que direito social. É assim com a educação, com a saúde, com os benefícios do INSS, com a segurança, com o saneamento básico, para dar alguns exemplos. E, além do caráter de “favor”, são arrogantes na sua essência, porque carregadas de estereótipos em relação às populações caboclas e ribeirinhas, cerceando os direitos à saúde, à educação e à terra.

Ocorre, porém, que o mesmo processo que tenta a homogeneização da cultura e dos (des)valores da sociedade capitalista cria espaços, tendo em vista a contradição, para movimentos anti-homogeneizantes, ou ainda, na expressão de Milton Santos (1999), para a “antiglobalização”. Tais movimentos demarcam o seu tempo, sua espacialidade e sua história, como se pode constatar, por exemplo, em nível nacional, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), demonstrando a vitalidade e dinamicidade do campo, questionando as estruturas sociais do sistema capitalista e a cultura que as legitima, como demonstra Caldart (2004). E, nas inúmeras contradições, a escola e as concepções pedagógicas evidenciam a dupla possibilidade: manutenção ou transformação dessas estruturas.

Qualquer modelo de desenvolvimento para o Amazonas deverá considerar indígenas, caboclos e ribeirinhos como sujeitos sociais com conhecimentos e saberes tradicionais, como agricultores/as, extrativistas, seringueiros e migrantes. As premissas desse projeto passam, necessariamente, pelo aprofundamento do conhecimento científico sobre a

região para que a matéria-prima seja usada em favor do desenvolvimento social dos moradores do estado em condições de pobreza e miséria. A industrialização pode dar novos horizontes para o aproveitamento e uso do pescado, da biodiversidade em geral.

No próximo capítulo focalizaremos a Ascope, sua história e realizações, como foco do estudo de caso que desenvolvemos nesta tese.

CAPÍTULO II

ASCOPE: ORGANIZAÇÃO E TRABALHO SOLIDÁRIO



No Estado do Amazonas, enquanto uma relação social o capital cria e recria estratégias de dominação socioeconômica e política em tempos e espaços históricos diferentes. Mas há ações populares na contramão deste movimento do capital. Foi nesta região onde se travou uma das maiores guerras contra a dominação européia, a Guerra dos Cabanos²⁶, cujo sangue corre pelas veias de caboclos e ribeirinhos. Ribeiro (1987) realizou importante trabalho junto aos empregados do Pólo Industrial de Manaus e analisou a luta dos operários no processo de sua constituição como classe trabalhadora, gestada no processo dialético de resistência contra o capital que os explora. Diz a autora:

A violência com que o capital impõe às práticas dos trabalhadores a sua concepção de homem, de mundo e de economia explica-se pela violência com que os operários agem contra o estabelecimento da relação. É na luta para não ser roubada, subjugada, que a classe operária vai se descobrindo. No início, através de atitudes individuais de resistência às relações de exploração. (RIBEIRO, 1987, p. 21).

Os sujeitos da pesquisa desta pesquisadora são filhos de agricultores que não conseguiram permanecer no interior mantendo-se da produção agrícola. Foram expulsos do campo e tornaram-se operários metalúrgicos. Os que permaneceram trabalhando e residindo no meio rural são agricultores/pescadores e formam um contingente populacional expressivo. Resistem “às estratégias utilizadas pelo capital para a exploração intensiva dos recursos minerais e da agricultura, que estão destruindo rapidamente a base produtiva familiar, responsável pela produção de peixe e farinha” (RIBEIRO, 1987, p. 185).

No Norte do Brasil, contraditando com a ação missionária constituinte de um poder, juntamente com as forças armadas, analisada no primeiro capítulo, a Igreja Católica também contribuiu para um processo de organização das camadas populares. Através de um trabalho de educação popular, religiosos e

²⁵ Esse nome indicava a origem social dos integrantes da Revolta dos Cabanos (ou Cabanagem), de 1835 a 1840. Os cabanos eram moradores de casas de barro cobertas de palha e desencadearam “o mais notável movimento popular do Brasil, o único em que as camadas pobres da população conseguiram ocupar o poder de toda uma província com certa estabilidade”, segundo o historiador Caio Prado Júnior. A revolta dos cabanos foi comandada pela população da antiga Província do Grão-Pará (atual Pará e Amazonas) e tornou-se conhecida como a mais popular, ampla e radical revolta da época imperial no Brasil e, também, a que sofreu a mais violenta repressão perpetrada pelo poder instituído: 40 mil pessoas mortas, entre seringueiros, índios, negros e mestiços (REIS, In: HOLANDA, 1978, V. II, n. 2).

leigos cristãos ajudaram na formação de sujeitos críticos e participativos nos anos de 1970 e 1980, durante o regime militar, desenvolvendo conteúdos eminentemente políticos, provocadores de reflexões sobre a realidade dos marginalizados da sociedade, designados como “excluídos”. Com isso, contribuiu para a construção de novos caminhos, por meio da ação política.

Os trabalhos desenvolvidos pelas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) se inserem na fronteira de discussões entre a participação política e a esfera religiosa. Por influência da Teologia da Libertação, as CEBs trabalhavam o Método Ver-Julgar-Agir²⁷. Ao discutirem acerca dos problemas sociais de um País, de um Estado ou de uma Comunidade, religiosos e educadores populares desenvolviam a percepção de que estes problemas seriam resolvidos por meio da ação política e só a partir desta as condições sociais e econômicas poderiam ser modificadas. Dessas sementes brotaram muitos frutos; um deles foi a luta pela posse da terra, orientada para ocupações de terras e para a participação sindical e partidária.

Em recente texto publicado por Jesus e Ribeiro (2008) foi feita referência ao Método Ver-Julgar-Agir como instrumento utilizado pelas CEBs e pela CPT. Entendemos que este Método contribua para confirmar a cultura comunitária e despertar os agricultores para uma tomada de consciência sobre seus direitos seguida de uma conseqüente ação para conquistá-los, num processo educativo e emancipatório. Por terem participado dos encontros das CEBs, muitos agricultores familiares amazonenses conhecem a importância da organização como estratégia de luta e resistência, resistência esta que vem ganhando faces, cores e nomenclaturas diferentes.

A Ascope exemplifica a luta dos agricultores familiares amazonenses que resulta de sonhos politicamente gestados; é utopia cabocla²⁸ concretizada, educação construída na práxis do trabalho e no cotidiano do sofrimento causado pelas picadas dos abacaxizeiros²⁹, pelo sol escaldante na pele, pelas

²⁷ O Método Ver-Julgar-Agir foi desenvolvido pela Ação Católica (AC) e, em seguida, pela Juventude Operária Católica (JOC), com elementos pedagógicos integradores entre a fé e a vida, a educação e a transformação comunitária. Partindo do meio operário atingiu a classe operária, a estudantil, a universitária (BETTO, 1981).

²⁸ Título da obra de Cláudio Portilho de Jesus publicado pela Editora da ULBRA, em 2000, após recomendação dos avaliadores da Dissertação de Mestrado para publicação.

²⁹ Planta monocotiledônia da família das bromeliáceas, subfamília Bromelioideae, que compreende muitas variedades frutíferas como o abacaxi e o ananás.

negociações e vendas frustradas, pelos roubos de produtos e dinheiro, mas também pelas conquistas obtidas. Esses sujeitos agricultores são mestres sem terem passado por qualquer instituição de ensino superior; a vida e os aprendizados conferem a eles, sem nenhum registro em papel, o doutoramento na arte de conviver e partilhar sonhos e lutas, de modo solidário. Aqui está o elemento educativo que a Ascope construiu e sobre o qual focalizamos neste trabalho.

No capítulo primeiro discuti a categoria “desenvolvimento”, no intuito de melhor compreender desde a sua invenção liberal até os desdobramentos na sociedade neoliberal para analisar, no decorrer da tese, a educação e a Ascope em suas relações e contradições. Proponho-me, então, no presente capítulo:

- a) Caracterizar a Comunidade Sagrado Coração de Jesus;
- b) Apresentar o lugar e os sujeitos da pesquisa;
- c) Resgatar caminhada e as experiências da Ascope no contexto de desenvolvimento do Amazonas ressaltando ganhos, impasses e desafios na produção agrícola cooperativada;
- d) Por fim, captar a relação de aprendizados e conflitos que se estabelece nos processos sociais, essencialmente contraditórios, porque humanos.

2.1 Os sujeitos e o território da pesquisa

Neste item nos propomos a conhecer melhor os mestres e doutores da economia solidária que se constituem em sujeitos da pesquisa. No estado do Amazonas, apenas 2 (dois) dos 62 (sessenta e dois) municípios não estão próximos de um rio. Da grandiosidade dos rios Amazonas, Negro, Purus, Solimões e Madeira, e da estreita relação dos povos amazônidas com as águas, o poeta amazonense Thiago de Melo intitulou “Amazônia, a Pátria das Águas”. A Comunidade Sagrado Coração de Jesus está situada próxima das águas, como a maioria dos aglomerados humanos da Amazônia.

Leandro Tocantins, um “amazonófilo telúrico”, nas palavras de Gilberto Freyre³⁰, é um dos intérpretes mais sensíveis desta região. Em sua obra principal aborda a identidade geográfica, histórica e cultural da Amazônia e com extrema sensibilidade descreveu a unidade entre a sociedade e o rio como os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia:

O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional. [...] O rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística, o que pode comportar a transposição da máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos Veias de sangue da planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinantes das temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, amaldiçoados, os rios são a fonte perene de progresso, pois sem eles o vale se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguram a presença humana, embelezam a paisagem, fazem girar a civilização – comandam a vida no anfiteatro amazônico (TOCANTINS, 2000, p. 277).

É nesse lugar que situo minha pesquisa. No Amazonas existem aproximadamente seis mil (6.000) comunidades rurais, formadas por aglomerados familiares e pessoas que, em geral, comungam das mesmas crenças religiosas, predominantemente filiadas ao cristianismo. Além da necessidade humana de viver em grupos, a configuração geográfica desta vasta região, recortada por milhares de rios, lagos e igarapés, apresenta enormes dificuldades de acesso pela via terrestre, daí a população ser ribeirinha.

A comunidade oferece segurança e permite relações afetivas e solidárias. Nela há vida partilhada, festas, trabalho, lutas, desafios e conquistas. Diferentemente dos moradores dos centros urbanos, as pessoas vivem em relação de proximidade e cumplicidade, sejam pelos traços culturais presentes, pelos laços familiares ou ainda pelo espírito de partilha, ao modo dos primeiros cristãos. Ao fazer referência a uma comunidade amazônica Wagley observa as relações sociais da seguinte maneira:

³⁰ “Em Leandro Tocantins vibra um amazonófilo não só telúrico como sensual. [...] Tão brasileiro nas suas mais que titânicas núpcias com as terras de uma nação” (FREIRE, Gilberto. Apresentação da obra “O Rio comanda a vida”, de Leandro Tocantins).

É nas suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida, educam os filhos, levam a vida familiar, agrupam-se em associações, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas. Na comunidade, a economia, a religião, a política e outros aspectos parecem interligados e formam parte de um sistema geral de cultura, tal como o são na realidade. (WAGLEY, 1988, p. 44).

Uma característica marcante nas comunidades rurais no Estado do Amazonas é a religiosidade trazida pelos portugueses no século XVII. Até os últimos anos do século passado prevalecia o catolicismo. Nas três últimas décadas, o número de cristãos evangélicos aumentou e essa nova realidade acarretou mudanças culturais. Em virtude dos valores religiosos, as comunidades católicas mantêm a tradição de reunirem-se por ocasião dos festejos em homenagem ao padroeiro, momento em que acontecem torneios de futebol, escolha da rainha da Comunidade, apresentação de calouros, oferecimento de músicas entre enamorados e as festas dançantes. Esses elementos políticos, culturais e religiosos são importantes para a compreensão da comunidade em estudo. Vamos a ela.

Os moradores da Vila do Engenho são membros da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, criada há muitos anos, conforme veremos. A história se inicia com os primeiros comunitários do Lago do Engenho, Sr. Joaquim Nobre da Silva, conhecido como senhor Galego e dona Expedita Holanda da Silva, no ano de 1953. Ele nasceu no Paraná da Simplícia, próximo da Comunidade Caxinauá. Ela, na região de Crato, no Ceará, deixou sua terra aos 7 anos de idade juntamente com seus pais, expulsos pela seca no seu estado de origem. Sua família buscava no Amazonas a saída de tal infortúnio. A intenção do pai e dos tios de dona Expedita era a de serem soldados da borracha. Ao chegarem a Manaus uns amigos os trouxeram para a Ilha Januária, que fica próxima ao Paraná do Jacaré. Ali dona Expedita encontraria seu Galego e começariam uma história que durou 65 anos de uma feliz união, encerrada com sua morte há dois anos. Desta união dos dois nasceram 16 filhos.



Figura 1– Sr. Galego e D. Expedita
(Fonte: a autora, 2004).

Seu Galego, por sua vez, é filho de pai³¹ paraibano e mãe rio-grandense-do-norte. Na convivência com os pais e pessoas adultas, aprendeu desde criança a plantar cana-de-açúcar, a extrair a garapa e fazer o melado para consumo familiar e venda. Quando casou com dona Expedita continuou com a plantação de cana-de-açúcar e através dela gerava grande parte da renda familiar. No auge da safra chegou a produzir 2.000 latas de melado da cana. Anos mais tarde, quando o Lago do Engenho foi povoado por outras famílias, o cultivo da cana foi incorporado à cultura local.



Figura 2 – Sr. Galego no trabalho com o melado
Fonte: a autora, 2007.

Em razão da bela paisagem do lago de acentuada sinuosidade que contrasta com o verde da floresta, o azul do céu e a cor escura da água, ganhou o nome Lago Bela Vista e alguns anos depois, com a elevada produção de melado e caldo de cana, passou a ser popularmente conhecido

³¹ Ao contrário da maioria de nordestinos que saíram de suas terras expulsos pela seca, o pai do seu Galego fugiu da Paraíba com a idade de 19 anos, porque “queria casar com uma preta lá, os pais dele não queriam e ele fugiu, veio embora para o Amazonas”. (GALEGO, 2007).

como Lago do Engenho³². O cultivo da cana-de-açúcar foi paulatinamente substituído pela produção de abacaxi e cupuaçu, pela adaptabilidade dessas culturas às condições do solo e maior demanda do mercado pelos produtos *in natura*.

Outro morador antigo é o Sr. José Barbosa de Oliveira, conhecido como Zé Liberato, vindo do município de Manicoré, no rio Madeira, estado do Amazonas, aos 14 anos de idade. Seus pais buscavam melhorar de vida, porque naquela região de terra firme as possibilidades de geração de renda se resumiam ao extrativismo vegetal, exclusivamente da castanha-do-pará e do leite de sorva. De início, a família ficou no Paraná do Jacaré (distante duas horas de canoa, do Lago do Engenho); aí fundou a Comunidade do São Francisco, numa região de várzea³³. Como agricultores familiares plantavam juta (*Corchorus capsularis*), milho (*Zea mays*), feijão (*Phaseolus vulgaris* L.), melancia (*Citrullus vulgaris*), jerimum (*Curcubita pepo*) e tabaco (*Nicotiana tabacum*); criavam gado bovino e galinhas caipiras para consumo familiar e venda do excedente. Seu José casou-se com Terezinha da Silva de Oliveira e tiveram 11 filhos: 9 homens e 2 mulheres.

Como muitos ribeirinhos da vasta Amazônia, seu José, a esposa e os filhos, anualmente, viam suas plantações serem tragadas pelas enchentes. Como num ritual, as aves e os animais tinham que ser empoleirados na caiçara³⁴ para protegê-los, num constante ciclo de perda e recomeço. Com isso, pensaram em recomeçar a vida na terra-firme³⁵.

³² O Engenho que dá nome ao Lago pertenceu ao pai do seu Galego, comprado do Sr. Cici, no ano de 1912, por 300.000 Réis. O conserto da máquina custou 40.000 Réis. Era puxado por uma junta de boi, conforme informação do seu Galego (2007). Um ano depois seu pai comprou um motor para colocar em movimento a engenhoca que funciona com perfeição até os dias atuais. Seu Galego, aos 84 anos de idade trabalha na produção de melado de cana. A venda deste produto o ajuda nas despesas de casa pois, segundo ele, a aposentadoria que recebe do Governo não é suficiente para pagar as contas do mês.

³³ Área de planície aluvial nas margens do rio Amazonas e seus afluentes, inundada anualmente por ocasião das enchentes dos rios; as terras são enriquecidas com nutrientes trazidos pelas águas, aumentando a capacidade do cultivo de plantas de curto ciclo e os estoques de peixes.

³⁴ Assoalhos cercados de troncos de madeiras, muito comuns nas áreas inundáveis da Amazônia.

³⁵ Terrenos mais altos que o da planície amazônica, formados pelos baixos platôs. Juntamente com as várzeas, as terras firmes formam os dois grandes ecossistemas amazônicos e, por conta das especificidades de cada um, as populações residentes desenvolveram modos de vida a eles adaptados. A terra firme ocupa aproximadamente 98% da região. "Aqui, a espessa floresta tropical cobre solos em geral de baixa fertilidade, ácidos e de fragilíssimo equilíbrio ecológico. A floresta é essencialmente alimentada não pelos nutrientes do solo, que são escassos, mas pelo húmus que ela mesma produz pela decomposição de suas partes mortas e que ela protege com suas copas contra a violência das chuvas e do sol. A fragilidade desse equilíbrio biótico revela-se por ocasião dos grandes desmatamentos [...]" (OLIVEIRA, 1994, p. 14).

Foi, então, que no ano de 1971 ele comprou um pedaço de terra do seu Galego, com o objetivo de salvaguardar a si, sua família e seus pertences, das enchentes. Permaneceram como transumantes durante sete anos; para o Lago do Engenho quando as águas subiam e para a Comunidade de São Francisco quando elas baixavam, como ele mesmo relatou:

Nós tínhamos um terreno (no Lago do Engenho), mas a gente só vinha passar a cheia e quando secava a gente ia pra lá, pro Paraná do Jacaré. Em 1977 foi o derradeiro ano que eu fui pra lá. Dei para meus filhos os 500 metros de terra que possuía e vim morar pra cá. Logo os filhos também não quiseram ficar na várzea e vieram pra cá. (ZÉ LIBERATO, 2007).

Começaram a cultivar cupuaçu e abacaxi. Outras famílias que chegaram para morar no ano de 1976, como a de Antonio Arruda Pessoa, também tentavam se salvaguardar das constantes enchentes. E assim, o Lago do Engenho foi sendo povoado. Como cita Jesus (2000, p. 62):

No seio das três famílias, pelo casamento dos seus filhos, o bonito Lago foi se transformando numa imensa família. O senhor Galego tinha razão, Bela Vista encantou os olhos, os sentimentos dos seus filhos, amigos e vizinhos que, decididamente, por força dessas relações, acreditaram ser possível viver em comunidade, numa imensa teia de relações afetivas, sociais e econômicas, envolvendo as três famílias, que, desde cedo, aprenderam a repartir seus espaços, suas terras e seus filhos.

A agregação familiar e a história socioeconômica dos comunitários criavam as possibilidades para a utilização da mão-de-obra dos próprios membros, como é de praxe no Amazonas. Nas relações comunitárias a solidariedade e a partilha são princípios e valores inerentes à vida e ao trabalho. Desse modo, Jesus observa, na mesma obra:

Tendo como meta a produção familiar em um espaço comum de convivência e de produção, a terra não significou para esse grupo motivo de disputa ou de posse individualizada; pelo contrário, tornou-se motivo de vida partilhada, sinal de cooperação entre seus membros, confirmando um antigo provérbio asteca: *A terra será o que são seus homens* (Op. cit., 2000, p. 63).

Dentre tantos valores presentes no cotidiano, três deles constituem os pilares que movem esta Comunidade em todos os campos da vida: a) os laços familiares – as três famílias; b) a fé e a religiosidade que fomentam a

necessidade dos encontros nos cultos dominicais ou festas e; c) o exercício da cidadania via inserção na política partidária. Entrelaçados esses valores, o planejamento e a organização estenderam-se para a produção e para a economia.

O Lago do Engenho foi povoado basicamente pelas famílias dos senhores Galego, José Barbosa e Antonio Pessoa. Porém, em razão das dificuldades de escoarem a produção de abacaxi e cupuaçu durante o período das secas, a maioria dos moradores (18 famílias) saiu e outros continuam saindo do Lago para a Comunidade Sagrado Coração de Jesus, na margem do Paraná da Eva, na região do Baixo Amazonas que fica no município de Itacoatiara.

A Comunidade Sagrado Coração de Jesus foi fundada no ano de 1968 na foz do Rio Preto da Eva, pelos trabalhos religiosos do catequista Ananias Galvão, da vizinha Comunidade de Caxinauá.

Em 1968 o catequista Ananias Galvão, da Comunidade do Caxinauá, começou a visitar algumas famílias neste local trazendo o anúncio das Boas Novas e discutindo com as mesmas, a possibilidade da organização de uma comunidade cristã, aqui. O processo foi norteadado principalmente através da senhora Luiza Mendes, que fez um eficiente trabalho no processo de organização e instituição desta Comunidade. Seu trabalho teve o apoio e acompanhamento direto do Sr. Antonio Silva, Sra. Ilza Ribeiro, Sra. Ducéu Queiroz e do Sr. Valdomiro. (ROCHA, s/d).

Com a mudança das famílias do Lago do Engenho para a Comunidade, foi-se formando uma Vila, denominada Vila do Engenho. A contribuição voluntária destas pessoas foi decisiva para a organização da catequese e a nomeação dos mesmos, pelo Sr. Ananias Galvão, para presidirem as celebrações dominicais, os batizados, casamentos e rituais funerários. Passados alguns anos foram fundadas as Igrejas: Assembléia de Deus, Batista e Adventista.

A área tem aproximadamente 10 km² formada por terra firme, várzea, paraná, lago do igarapé. Nesta época, a população era de aproximadamente 100 pessoas organizadas em 20 famílias, sendo a população de 60% mulheres e 40% homens. Atualmente existe cerca de 200 famílias, a maior parte morando na sede da Comunidade, em terras firmes.

De Itacoatiara, onde fica a sede do município onde esta Comunidade está situada, há uma distância de 140 km pela Rodovia AM-010. Saindo de Manaus, a capital do estado do Amazonas, para a Comunidade, a distância é de 210 km, por via terrestre, sendo 168 km na AM-010, 25 km na Estrada do Novo Remanso e mais 16 km na estrada da Vila do Engenho, todas elas pavimentadas.

As coordenadas geográficas da citada Comunidade estão assim definidas: 03°10'11.1" Latitude Norte e 59°08'56.3" Longitude Oeste. Seus limites são: ao Sul, com o Paraná da Eva; ao Norte com a estrada do Novo Remanso e o Lago do Arumã; a Oeste, com a Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e; a Leste, com a Comunidade São José.



Figura 3 - Estado do Amazonas - com destaque para o município de Itacoatiara
Fonte: Google Maps

A economia da Comunidade é centrada na agricultura, na pecuária e no comércio. A produção agrícola comercial mais expressiva é de abacaxi, e passou de 2,5 milhões em 2007 para 3 milhões de frutos produzidos ao ano, e 250 toneladas de polpa de cupuaçu em 2007, com queda para 37 toneladas em 2008. Em termos de ocupação de área Ronildo, atual presidente da Ascope, estima em 350 hectares de abacaxi e 100 hectares de cupuaçu.

A atividade pecuária é representada por 5.000 cabeças de gado bovino, sendo 80% destinados ao corte e 20% para produção de leite. O excedente da carne e do leite é exportado para Manaus. Os frutos de abacaxi são vendidos ainda para Manaus. Na agricultura de subsistência os moradores plantam:

mandioca, milho, melancia, cana-de-açúcar, macaxeira, açaí, pupunha e abacate.

Contribuem ainda na alimentação: o tucumã e frutos de algumas árvores plantadas e outras nativas da floresta (HOLANDA; SANTOS, 2008).



Figuras 4 - Plantação de abacaxi
Fonte: a autora, 2006.



Figura 5 – Frutos de abacaxi
Fonte: a autora, 2006.

O comércio está estruturado por 3 armazéns, 3 portos flutuantes com vendas de gêneros de primeira necessidade, 1 supermercado, 2 lanchonetes com sorveteria. Além das compras e vendas realizadas no interior da Comunidade, semanalmente a Ascope entrega produtos em Manaus. Alguns compradores preferem buscar a produção no local, a fim de garantir preços mais acessíveis para compra e maiores para venda.

A comunicação é possibilitada por 1 antena telefônica da Embratel, 20 antenas com comunicação no aparelho celular, 50 radioamadores transmissores. Ainda que a distância da Comunidade para Itacoatiara seja menor do que para Manaus, as rádios de Itacoatiara não podem ser sintonizadas por falta de sinal e frequência. Somente nos primeiros horários da manhã e ao final da noite é possível sintonizar alguma rádio de Manaus na Frequência Modulada (FM) ou Amplitude Modulada (AM).

Desde o início da história da Comunidade os moradores foram orientados e conscientizados para fazerem escolhas de seus representantes. Antonio Peixoto, semeador e fundador do espírito coletivo e solidário, é um

destes líderes comunitários. Estava concluindo o terceiro mandato como vereador pelo Partido dos Trabalhadores (PT) quando foi eleito para Prefeito de Itacoatiara, nas últimas eleições de outubro de 2008, derrotando políticos tradicionais.

Alcides Holanda, cunhado do Peixoto, é outra forte liderança na Comunidade. Eleito presidente por três vezes, transita no meio político administrativo em nível de governo estadual, no sentido de reivindicar o cumprimento de promessas feitas por políticos para os comunitários. Do somatório de forças dos representantes acima citados, juntamente com os elevados números de produtos agrícolas que demandam infra-estrutura, a Comunidade conta hoje com muitas conquistas. Tem energia elétrica 24 horas, água encanada, estrada pavimentada e ramais bem conservados, 1 posto policial com efetivo de 6 homens, 1 posto do IDAM, 1 posto de saúde para atendimento específico para casos de malária, 1 agroindústria com capacidade para 100 toneladas/ano de polpas. Do processo social organizativo foi criado a Ascope e o Grupo de Mulheres em Ação no Sagrado Coração de Jesus Paraná da Eva (GRUMASCOPE).

No ano de 2006 a Ascope conseguiu um curso de artesanato da casca do cupuaçu, com duração de três dias. A maioria das participantes eram esposas dos membros da Associação. Finalizado o curso o grupo ficou motivado a trabalhar com o que aprendeu e em seguida foi criada a GRUMASCOPE³⁶, que até o momento se mantém na informalidade por falta de recursos econômicos para registrá-la.

2.2 A caminhada e as experiências dos produtores rurais

A *práxis* cooperativa foi gestada tendo por base três elementos interdependentes: primeiro, o espírito comunitário e solidário característico dos povos indígenas, caboclos e ribeirinhos; segundo, pelo trabalho de conscientização e participação realizado pela Igreja Católica por meio da CPT e o terceiro, resultante da luta dos diaristas e pequenos agricultores para se manterem na terra. (JESUS; RIBEIRO, 2008).

³⁶ Trabalharei com o GRUMASCOPE no item sobre aprendizados e conflitos.

A sociedade amazonense sofre influência de duas vertentes. Uma é representada pelos remanescentes indígenas que ainda resistem, apesar do genocídio provocado pela colonização portuguesa e espanhola, pelos constantes ataques por parte de empresas agropecuárias, mineradoras e madeireiras, subsidiadas nos anos de 1970 e 1980, pela política da ditadura militar e nos últimos anos pelos latifundiários plantadores de arroz e de soja. Outra é representada pelos trabalhadores nordestinos jogados nos barracões dos seringais pela interrupção da economia extrativista do látex, que se juntaram aos povos indígenas constituindo o povo caboclo. Estes povos, indígena e caboclo, cultivam a vida comunitária e a solidariedade tanto porque estas fazem parte de suas culturas quanto porque a necessidade de enfrentar os desafios próprios da vida e da prática da agricultura, da coleta e da pesca na selva amazônica fortalece esses laços.

Associado aos anteriores e imbricado na *práxis* cooperativa dos agricultores amazonenses, em particular, dos moradores da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, de Itacoatiara, sujeitos da nossa pesquisa, temos um terceiro elemento. São as lutas dos trabalhadores diaristas e dos pequenos agricultores posseiros, assim identificados porque não possuíam título da terra. Influenciados pelo trabalho de educação popular e sabedores de que, em outras regiões amazônicas, os grandes projetos de colonização e de ingresso de empresas madeireiras e mineradoras estavam expulsando posseiros, muitos agricultores, com mais de dez anos cultivando a terra, se organizaram em defesa da terra de trabalho e da vida comunitária. A criação da Cooperativa e a sua permanência podem ser apontadas como uma vitória desta luta. Precisamos averiguar, então, como esta trajetória da Ascope se articula com a educação básica dos filhos dos agricultores.

As transformações no campo têm suas origens desde o surgimento e consolidação do modo de produção capitalista no século XIX. Karl Marx (1996) entendia esse processo como determinado pela necessidade de expansão e reprodução do capital, que substitui “velhas” práticas por métodos racionais e tecnicamente aperfeiçoados. (p. 719). A acumulação do capital, por sua vez, produz e significa a multiplicação do proletariado. (idem, p. 246).

No Brasil, as modificações no campo, provocadas pela ampliação e reprodução do capital, não ocorrem de maneira homogênea nem estão isentas de contradições, conforme análise de Martins (1996, p. 20) ao destacar que:

[...] O capitalismo, na sua expansão, não só redefine antigas relações, subordinando-as à reprodução do capital, mas também engendra relações pré-capitalistas igual e contraditoriamente necessárias a essa reprodução. Marx já havia demonstrado que o capital preserva, redefinindo e subordinando, relações pré-capitalistas. Provavelmente, o caso mais significativo é o da renda capitalista da terra. “Sendo a terra um fator natural, sem valor porque não é o resultado do trabalho humano, teoricamente não tem preço”..

A expansão da produção e do mercado capitalistas provoca a expropriação dos meios de produção dos agricultores, a valorização da terra e o acirramento das tensões e conflitos de interesses relacionados à posse/propriedade da terra. Este processo provoca concomitantemente a expropriação e a proletarização do agricultor e cumpre leis que são imanentes ao capitalismo (RIBEIRO, 1987, p. 18-19):

Os estados do Norte do Brasil estão na mira do capital pelos recursos minerais e matérias-primas vegetais e animais que dispõem. “Despovoados” na concepção daqueles que vêem o desenvolvimento através das fábricas, das agroindústrias, das entradas, do trabalho mecanizado e, sobretudo, das cercas da “propriedade privada”, as terras do Amazonas são, ao mesmo tempo, obstáculos à sujeição do trabalho, como também apresentam um grande potencial que são seus recursos naturais. Por isso, a expansão do capitalismo exige o cumprimento de leis que lhe são imanentes, como: expropriação da terra, dos rios, das florestas e dos instrumentos de trabalho. A propriedade e/ou posse familiar são obstáculos à transformação de uma economia baseada na subordinação mercantil, para a subsunção real no capital, fundamento da economia planejada.

Tal subordinação se efetiva pela mão-de-obra de trabalhadores que antes detinham a posse da terra, agora moradores urbanos, para o trabalho nas fábricas do PIN (Pólo Industrial de Manaus), o comércio e serviços, se empregados, caindo na informalidade, quando não conseguem emprego.

Ao analisar a área pertencente à Comunidade Sagrado Coração de Jesus podemos inferir que ela (ainda) não foi tomada pela expansão capitalista de mercado, se considerarmos, apenas, que esta provoca a expropriação/apropriação da terra para transformá-la de uso e posse em reserva de valor, e o aguçamento dos conflitos de interesses próprios da

relação entre trabalho e capital. Provoca, também, a desorganização da economia e das formas comunitárias tradicionais de produção, bem como a proletarização de amplos setores da população. Dentre as características acima, apenas uma delas começa a se acentuar: a valorização da terra.

Aí está uma das características importantes da localidade em estudo: os agricultores não sofreram o processo de expropriação de suas terras, são donos dos meios de produção e possuem o controle do ciclo de comercialização, agregando valor aos produtos. Não existem arrendatários; todos são proprietários das terras que cultivam. Algumas propriedades são particulares, mas, no geral, a terra é de uso coletivo. Porém, contraditoriamente, o trabalho e o resultado dele estão subordinados ao capital porque dele dependem para comercializar a produção. É o mercado quem determina a aparência e o tamanho dos frutos. As agências de financiamento subordinam a produção agrícola, principalmente no que tange à aquisição dos insumos, principalmente dos agrotóxicos, fechando a cadeia de compra e venda.

Retomando a história da Comunidade, conforme Jesus (2000), por influência da Prelazia de Itacoatiara, em 1968, seu nome Bela Vista foi substituído por Sagrado Coração de Jesus. Em pleno regime de ditadura militar um segmento da Igreja Católica latino-americana seguia as orientações do Concílio Vaticano II com a opção preferencial pelos pobres, orientados pela Teologia da Libertação. Em Itacoatiara, a Prelazia organizou encontros para a formação de lideranças comunitárias e agentes de pastoral, utilizando o método Ver-Julgar-Agir³⁷, ao qual já nos referimos, no intuito de transformar a realidade social e econômica pela prática cristã.

Ainda no campo das ações, a Igreja formou líderes que organizaram, criaram e dirigiram o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itacoatiara, o primeiro do Amazonas, criado em 1972, sendo Antonio Peixoto, filho do seu José, o primeiro líder sindical. Nesses três cursos: de liderança comunitária, agentes pastorais e liderança sindical, estudavam-se sobre lutas de classes,

³⁷ De acordo com esse método o trabalho formativo se subdivide três partes seqüenciais, todas elas com metodologias participativas. A primeira consiste em conhecer e compreender a realidade humana, sociopolítica, econômica e ambiental (esta última inserida há alguns anos). Na segunda parte trabalha no campo das reflexões à luz da Palavra de Deus e dos princípios éticos. Por fim, a comunidade elege ações transformadoras da realidade local. (CNBB, 2007).

alienação, conscientização, justiça social, organização e participação popular, aproximando o método (Ver-Julgar-Agir) da pedagogia de Paulo Freire e do seu método de alfabetização para as classes populares. Na esteira da prática cristã há necessidade de ressaltar os trabalhos desenvolvidos pela CPT, que ajudou na promoção da consciência crítica dos trabalhadores, alguns deles, filiando-se ao Partido dos Trabalhadores (PT).

O engajamento e a militância da CPT nos partidos políticos e principalmente no PT, em cujos princípios seus líderes identificavam os mesmos clamores de lutas e esperanças, foi uma consequência daquele processo de formação política iniciado pela Prelazia de Itacoatiara. A relação com o PT ficou identificada historicamente desde a sua fundação em nível nacional nos anos de 1980, sendo fundado em Itacoatiara em 1982. (JESUS, 2000, p. 68).

Antonio Peixoto casou-se com dona Bela, filha do seu Galego e de dona Expedita. As idéias de luta, trabalhadas pelas lideranças religiosas, germinaram como tantas sementes colocadas na terra por ele e aí fomentou um líder político. Peixoto é membro do Partido dos Trabalhadores desde sua fundação e assumirá o cargo de executivo do poder público em janeiro de 2009, conforme citado anteriormente.

Em 1980, liderados por Peixoto, foi criado o movimento dos pequenos produtores familiares, o Lavradores em Ação (LA), cujo objetivo era conhecer a realidade das famílias e ajudar aos mais necessitados.



Figura 6 – Assembléia da Ascope
Peixoto (em pé) e Sr. José (camisa verde)
Fonte: a autora, 2007

Peixoto foi o fundador da primeira organização agrícola cooperativa, a Lavradores em Ação, associação de caráter solidário e cristãos, como cita José,

Peixoto teve a idéia de formar uma organização. Ele chegou aqui, fez uma reunião, chamou muitas pessoas e foi criada a LA. Nós ajudávamos as pessoas mais pobres que nós, os diaristas, a fazerem seu roçado, saírem da pobreza. Como aconteceu com os primeiros cristãos relatados na Bíblia. Eu mesmo dei terra, a LA ajudou a fazer roçados, construir casas para essas pessoas. E até hoje nós ajudamos a quem precisar (JOSÉ, 2007).

Sete anos depois, em meio a muitas dificuldades de trabalhar coletivamente e descobrir a vocação agrícola, os Lavradores em Ação aplicaram um diagnóstico socioeconômico³⁸ no intuito de captar os anseios dos associados e as possibilidades de um trabalho comunitário. Da análise e relatório do diagnóstico surgiu o termo “produtores rurais” como forma de elucidar conceitos e delimitar uma identidade dos trabalhadores. Jesus (2000, p. 73) captou muito bem a diferença entre trabalhadores e produtores rurais ouvindo os próprios agricultores:

Trabalhadores rurais são os que vivem e trabalham no meio rural, assalariados ou não. Produtores rurais são os que plantam, produzem, colhem, utilizam a terra como fonte de renda e de vida, que acreditam no trabalho comunitário, que estão dispostos a se organizar, mesmo sabendo das grandes dificuldades.

Pelo menos três características se apresentam nesta definição comunitária do trabalhador rural: a relação com o lugar, com a terra e com os comunitários. Ribeiro (1987, p. 28) caracteriza o trabalhador rural a partir dos sujeitos que vivem do trabalho da e com a terra. Entende-o como um nome genérico que se aplica ao seringueiro, ao juteiro, ao castanheiro, ao balateiro, agricultor, pescador.

Eles detêm relativa autonomia sobre o trabalho que executa junto com sua família: são agricultores que cultivam mandioca e produzem farinha. Os seringueiros, castanheiros, balateiros, juteiros estão

³⁸ Para melhor conhecimento sobre a trajetória dos agricultores familiares da Comunidade Sagrado Coração de Jesus sugiro a leitura da obra “Utopia cabocla amazonense: agricultura familiar em busca da economia solidária”, de Cláudio Portilho de Jesus, publicado pela Editora da Ulbra no ano de 2000.

submetidos a relações semi-escravistas e, em alguns casos, de assalariamento.

Na Comunidade em estudo, das dezesseis famílias associadas oito possuíam terra para cultivar; as demais trabalhavam como diaristas em períodos intermitentes e viviam em constante instabilidade econômica e familiar. Para resolver esse problema os Lavradores em Ação se mobilizaram no sentido de conseguir terra para todos. E conseguiram. Vencida mais esta etapa o próximo desafio era produzir e comercializar de forma cooperada para eliminar o “atravessador”³⁹. Não obstante as frustrações e embaraços inerentes ao novo aprendizado, por um lado, os produtores rurais conseguiram mercado para seus produtos obtendo melhor preço do que aquele que o atravessador determinava. Por outro, emergiram conflitos internos, interesses individuais e familiares se acirraram e três famílias optaram por sair da associação e caminhar individual e competitivamente, segundo a lógica do capitalismo.

Após dez anos de caminhada, nos primeiros anos da década de 1990, os Lavradores em Ação investiram na formação de quadros políticos. Participaram de eventos, cursos, encontros sobre cooperativas, empenharam-se na formação de líderes, estiveram em Manaus, Belém e outras capitais do país para conhecer experiências de cooperativismo. Assim sendo, ao retornar de um curso sobre cooperativismo e associativismo em Belém-PA, Alcides contagiou os companheiros de luta com as idéias de uma associação legalizada e sistematizada, que priorizasse os princípios da solidariedade do grupo e o retorno econômico para as famílias. Foi criada, então, a Ascope. Com registro em cartório os agricultores puderam captar recursos junto a instituições de fomento para a produção agrícola, especializaram-se na monocultura, incorporaram tecnologias e pacotes de fertilizantes e agro-químicos. Contraditoriamente, os princípios socialistas por eles almejados pareciam estar sendo capturados pelos preceitos capitalistas, especificamente com os empréstimos bancários para atender às demandas de um trabalho mais intenso.

³⁹ Pessoa que se coloca como intermediária entre os produtores e o mercado propriamente dito, adquirindo as mercadorias a baixos preços e as revendendo por valores bem superiores, quando este mercado mais amplo fica distante, como é o caso de Manaus. Assim, sem ter se envolvido com os desafios da produção e da revenda, atravessa-as, obtendo lucro, do que deriva sua designação como “atravessador”.

Mas não havia escolha. Ou utilizavam os recursos especiais do FNO (Fundo Constitucional do Norte) para materializarem suas idéias, criando alternativas de permanência na terra, embora sendo obrigados a utilizar produtos químicos na produção, ou permaneciam em estado de inércia, condenados à miséria e ao abandono (JESUS, 2000, p. 81).

Sem alternativa econômica, contraíram empréstimos bancários e, agregados a eles, os agrotóxicos, os inseticidas, herbicidas, pesticidas, fertilizantes... Especializaram-se na cultura de abacaxi e cupuaçu, intensificaram a derrubada da floresta e as queimadas. Atualmente são os maiores produtores dessas frutas no Estado do Amazonas.

Do primeiro empréstimo a Ascope reservou 50% para ser utilizado e a outra parte ficou reservada como garantia de pagamento. Utilizaram parte dessa reserva para a compra de um flutuante e R\$ 8.000,00 (oito mil reais) e para estruturação de um entreposto comercial visando atender aos sócios e aos não-sócios e vendendo produtos a preços bem menores do que aqueles oferecidos no mercado.

Seu José (2007) relata parte das dificuldades para os membros da Ascope manterem os objetivos comuns em prol da Associação. A primeira delas diz respeito à formação da consciência coletiva e à participação nas reuniões no Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Itacoatiara e nas assembléias da Ascope. No modo de produção capitalista os trabalhadores, diaristas ou não, foram formados na perspectiva individualista e a mudança implicava no rompimento com esta percepção e nas práticas concernentes a ela.

A participação coletiva sempre foi o maior desafio. Várias vezes eu vi águas rolarem dos olhos do Antonio Peixoto, triste, porque queria avançar nessa proposta coletiva e enfrentar tantos desafios. Depois, muita gente queria ser sócio porque viu que nosso projeto deu certo. (JOSÉ, 2007).

Outra dificuldade que se acrescenta a esta são os embates políticos entre os partidários do PT e os sócios que se coadunam com políticos tradicionais de Itacoatiara e de Manaus. Como é de praxe, em tempos de campanha estes políticos fazem contato com membros da Comunidade e, para conseguir votos, prometem construir obras e empregar membros da família na sede do

município ou dar emprego de professor/a rural⁴⁰, enfraquecendo a luta histórica dos agricultores associados e confundindo os comunitários diante da duplicidade de poderes e caminhos para enfrentar os desafios.

2.3 O crescimento econômico da ASCOPE

O crescimento econômico dos membros da Ascope reflete o sucesso alcançado na agricultura, de um lado, por meio de técnicas de plantação que agregam conhecimentos e saberes tradicionais em estreita relação com a assistência técnica e a extensão rural; de outro, o modo de organização e comercialização desenvolvido por esses sujeitos sociais, resultado da inserção na CPT e na política partidária, como já foi analisado anteriormente.

A Ascope tem apenas 21 anos de existência, portanto, são mais de vinte anos de trabalho produtivo dos agricultores familiares da Comunidade. Com o propósito de compreender o processo produtivo, os aspectos quantitativos e o volume da produção, é necessário esclarecer que a plantação de cupuaçu ocupa uma área aproximada de 50 hectares e a de abacaxi 150 hectares, com o advento da técnica de plantação e colheita por todo o ano. Uma prática recente na cultura do abacaxi, diz respeito ao plantio feito em fileiras duplas, onde os produtores conseguem colher cerca de 35.000 frutas por hectare, enquanto que no plantio tradicional era aproximadamente de 12.000 frutas por hectare. Dados referentes ao último quinquênio mostram o quantitativo da produção:

Tabela 1 – Produção da Ascope no quinquênio 2003-2008

Produto	Ano/Quantidade aproximada						Armazenado em frigorífico
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Fruto de Abacaxi (em milhão)	2	1,2	1	1,1	1	1	39
Polpa de Cupuaçu (em toneladas)	250	155	160	155	150	150	-

Fonte: Nazira da Silva de Mendonça e Edsomar Soares de Mendonça (2006); Ronildo (2008). Organizado pela autora.

⁴⁰ No Amazonas, o trabalho como professor/a rural até que houvesse a obrigatoriedade de entrada por concurso público era um “cabide” de emprego, como se diz vulgarmente. Quando assumi a Secretaria da Educação em Uruará-AM, município onde morava, em 1992, constatei a existência de professores/as em duas situações: os/as aprovados/as em concurso público e os/as indicados/as por vereadores que criavam um reduto eleitoral para garantir sua vitória nas eleições. E, para isso, tais politiquinhos indicavam os presidentes de comunidades e os professores somente em duas condições: se correligionários do último pleito e/ou com família numerosa.

Esta redução de abacaxis e de polpa de cupuaçu se deve ao período de seca na região e à dificuldade de expansão da atividade agrícola para terrenos não explorados.

Ainda assim, no ano de 2005 a Ascope comprou, com recursos próprios, 1 trator e ganhou, por cessão do Governo do Estado, 2 caminhões para uso coletivo. Teve também a conclusão da agroindústria para despolar, embalar e pasteurizar os produtos, agregando maior valor tanto pela economia do tempo para processar os frutos como para venda, pois terão certificado de qualidade fornecida pelo Ministério da Agricultura.

Em razão do fornecimento de energia elétrica em horários intercalados, a instalação da agroindústria foi iniciada na Vila de Novo Remanso, distante a apenas uma hora de barco, 30 minutos de voadeira⁴¹ e 15 minutos de automóvel. Lá havia um frigorífico da Associação com capacidade de armazenamento para 120 toneladas de polpas de cupuaçu e abacaxi. Com o programa Luz para Todos, do Governo Federal, a Ascope reivindicou que a agroindústria fosse instalada na própria Comunidade, como de fato aconteceu. Inaugurada em agosto de 2006, a fábrica tem uma capacidade para processar 80 toneladas de polpas. Existe um projeto para conseguir junto à Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), equipamentos mais modernos e automáticos, porque os que estão sendo utilizados não são adequados para as dosagens e para lacrar as embalagens, sendo movidos de maneira mecânica. Com a chegada desses equipamentos modernos haverá maior capacidade para a produção da polpa de frutas e a industrialização de sucos concentrados, com capacidade de 500 k de polpa por hora.

O capital da Ascope, investido para a agroindústria foi de R\$ 64.000,00 e o restante, R\$ 164.000,00 foi a parte do Governo do Estado. A Associação também já dispunha de um galpão no valor de R\$ 20.000,00.

De acordo com Nazira da Silva de Mendonça (31 anos) e Edsomar Soares de Mendonça, (38 anos), encarregados do mercado no flutuante da Ascope até 2008, esta Associação compra dos sócios toda a produção para vender em Manaus, sendo 10% destinados para a merenda escolar do Estado e 90% para o mercado informal, especificamente na feira Manaus Moderna, no

⁴¹ Canoa de alumínio com um motor na parte traseira, com velocidade maior que os barcos de madeira.

período da safra. Com isso, assegura aos agricultores associados a certeza de retorno econômico de seu trabalho para o recomeço constante. No auge da safra, tendo por base o ano de 2003, o quilo da polpa de cupuaçu era vendido por R\$ 2,50 e R\$ 3,00. Em 2008 a polpa do cupuaçu estava sendo vendida para a merenda escolar a R\$ 5,10 e o fruto do abacaxi a R\$ 1,75. Para o mercado informal o fruto do abacaxi é vendido a R\$ 1,00 em média. O custo médio de plantio da unidade do abacaxi é de R\$ 0,60; quanto ao custo da produção do cupuaçu Ronildo disse que ainda não foi feito este cálculo.

Outro aspecto importante na vida dos associados diz respeito a um estabelecimento comercial flutuante (armazém) na beira⁴² do Paraná da Eva, mantido e gerenciado pelos sócios, cujo propósito é vender gêneros alimentícios e outros produtos de consumo corrente tais como: produtos e implementos agrícolas, material de pesca, gasolina, roupas, cosméticos, brinquedos etc. O preço de venda sofre um acréscimo de apenas 20% do valor de custo em Manaus, de forma a beneficiar a todos os que habitam na Comunidade, associados ou não, podendo comprar qualquer produto do comércio e pagarem somente quando suas produções forem comercializadas, sem o acréscimo de juros na compra original.

Este comércio teve seu início em 1996, com um capital de R\$ 5.000,00, valor extraído da contribuição dos sócios com o propósito de melhorar a vida socioeconômica das famílias da Comunidade, servindo inicialmente aos associados e posteriormente aos não associados. Em 2005, o patrimônio da Ascope chegou a R\$ 486.000,00 e, deste valor, R\$ 100.000,00 é o capital de giro. A gestão administrativa é feita pelos membros da Associação que se revezam anualmente e, por esse trabalho, recebem mensalmente R\$ 1.500,00 para o gerente, que deve ser, obrigatoriamente, sócio da Ascope.

Ronildo estima que o patrimônio da Ascope, sem contar com o comodato na agroindústria, está em torno R\$ 550.000,00 e desse total, apenas R\$ 50.000,00 no capital de giro. Segundo o presidente da Ascope, a redução do capital de giro se deve a investimentos estruturais inadiáveis, tais como:

⁴² A “beira” do rio corresponde às áreas localizadas ao longo dos rios, lagos e paranás amazônicos, sendo uma expressão corriqueira nesta região. A estreita relação das sociedades com os rios pode ser apreciada de maneira romântica na belíssima leitura de Leandro Tocantins, em *O rio comanda a vida*, publicado pela editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1961. Lançada em 1952, a obra do regionalista e escritor acreano é considerada até hoje um clássico entre os trabalhos sobre a região amazônica.

recuperação da estrada do ramal onde estão os 25 hectares para o terreno da cooperativa, beneficiando 20 produtores diretamente com a melhoria deste ramal. Foram investidos, também, R\$ 32.000,00 para limpeza de área e gradeamento desse terreno, de propriedade dos membros, mas cada um tem sua terra para plantar por conta própria.

CAPÍTULO III

TRABALHO E EDUCAÇÃO: VIAS DE SOLIDARIEDADE



Onde há sinais de solidariedade há também sinais de individualismo e competição. A contradição está presente na totalidade do real e no seu movimento histórico. Portanto, para conhecermos o real na sua totalidade é imprescindível conhecermos a sua historicidade, captarmos a complexidade das relações, das mediações e das contradições, que o fazem ser/estar em movimento. A contradição é o princípio básico do movimento dialético. Ela é a própria realidade, como dimensão concreta da sua totalidade. Nessa perspectiva, não se pode imaginar o real sem seu permanente movimento de construção do novo, de auto-construção e de superação. O novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa relação de contradição. Um nega o outro e nessa negação, ocorre tanto uma ruptura quanto uma continuidade. Na realidade estamos o tempo todo encontrando o movimento de tese, antítese e síntese (MARX, 2003; KOSIK, 1976).

Contradição é uma das categorias centrais no pensamento de Marx, especialmente ao analisar profunda e conjuntamente a economia política a partir da crítica que faz a Adam Smith e David Ricardo. Segundo Marx, a força de trabalho humana, sob o capitalismo, torna-se mercadoria. O operário vende sua força de trabalho ao dono dos meios de produção e recebe uma parte do trabalho para seu sustento; a outra parte não paga é retida pelo empregador para gerar a riqueza capitalista (MARX, V. I, 1996a). Este autor julga não ser possível entender uma sociedade sem antes estudar detalhadamente seus mecanismos econômicos, sendo o capitalismo, antes de tudo, uma relação social fundada na contradição entre trabalho assalariado e capital, por isso atravessada por interesses antagônicos, geradores de conflitos.

Esta categoria – a contradição – se faz presente na realidade em estudo, sob muitos aspectos. Neste trabalho atendo-me à contradição entre a Escola e a Ascope, a primeira representando o conhecimento sistematizado e, a segunda, os saberes da experiência e dos aprendizados do trabalho e dos processos de organização em cooperativa, que trazem os comunitários enquanto sujeitos desta pesquisa.

Na Comunidade Sagrado Coração de Jesus, de um lado, os membros da Ascope construíram conhecimentos nas esferas econômica, administrativa e agrícola e desenvolvem processos coletivos essencialmente educativos e

formativos, próprios da prática solidária da Ascope e de sua forma de organização, produção e comercialização. Como desdobramento desta organização, mais recentemente, o grupo de mulheres da GRUMASCOPE também experimenta a força do coletivo e os aprendizados produzidos *com e a partir* do grupo. Do outro lado, caminha a Escola repetindo conhecimentos prontos, separados das dinâmicas vividas pela Ascope e pela Comunidade.

Se apresentasse, nesta tese, uma análise da Ascope e da força coletiva e solidária que ela representa no Estado do Amazonas, colocando esta organização como referencial para outras realidades rurais, estaria apresentando uma falsa generalização. Não é comum agricultores amazonenses se organizarem em associações ou cooperativas por possuírem consciência de classe ou porque tenham capacidade crítica para realizar uma leitura da conjuntura agrícola e agrária brasileira e mundial, ou ainda, por acreditarem na solidariedade como resistência e contraponto ao capitalismo. Em termos de organização social, econômica, de direitos básicos como educação de qualidade e condições sanitárias, centenas de comunidades rurais vivem situações muito diferentes, aliás, bastante precárias, do que acontece na Comunidade Sagrado Coração de Jesus. Na realidade, agricultores amazonenses se reúnem em cooperativas ou associações mais por exigência das agências financeiras e como um dos requisitos para liberação de crédito, por parte dos bancos, do que por iniciativa própria.

A Ascope se diferencia, nesse aspecto, porque seu surgimento partiu da necessidade dos agricultores fazerem frente à economia capitalista. Conforme vimos anteriormente, sua gênese se deve à participação de adolescentes e jovens nas pastorais da Igreja Católica, quando D. Jorge Marskel, enquanto bispo da Prelazia de Itacoatiara, estimulava e apoiava as organizações populares, nas décadas de 1970 e 1980. No caso específico dos jovens da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, e não por acaso, dos membros atuantes da Ascope, houve participação na Pastoral da Juventude Rural (PJR), e nos encontros regionais e nacionais da CPT. Estes jovens compreenderam a força da solidariedade, transformaram suas vidas e a de trabalhadores diaristas em sujeitos de sua história, como centenas de trabalhadores e trabalhadores no Brasil e no mundo também o fizeram, no limite das possibilidades de

sobrevivência e buscaram romper com o sistema de exploração e de perda da terra de trabalho.

São muitas as transformações criadas, implementadas e coordenadas pela sociedade do capital. A reestruturação produtiva e seu forte poder destrutivo do trabalho assalariado, a precarização do trabalho que ocorre concomitantemente à degradação crescente dos recursos naturais num processo de destruição global apontam para um cenário crítico de produção de destruição, de excluídos e precarizados, como cita Antunes (2002). Essa é mais nova faceta do capital que tem a pretensão de se auto-regular por meio da “mão invisível do mercado”, expressão retirada de Adam Smith. A liberdade de mercado é mais propriamente identificada como doutrina neoliberal, porque não resiste a uma análise profunda de suas explicações e recomendações, carentes de consistência e coerência. (MÉSZÁROS, 2005).

Para viver e construir a solidariedade é necessário contrapor-se ao modo de produção capitalista e à sua incapacidade de socializar a produção. No limite das possibilidades de sobrevivência, muitos trabalhadores/as desempregados/as rompem com esse sistema explorador. Com isso, buscam criar condições objetivas de sobrevivência num contexto em que as descobertas da ciência e da tecnologia significam a diminuição do número de trabalhadores ocupados pelo mercado de trabalho. Contraditoriamente, no entanto, isso significa também, conviver com interesses individuais, replanejar ações, mudar atitudes e hábitos prejudiciais ao coletivo e aos meios de produção do seu trabalho.

3. 1 Saberes de experiência em economia solidária: possibilidades de criação de uma nova cultura do trabalho

Do mesmo modo que a Ascope, existem, no Brasil e no mundo, inúmeras experiências solidárias e, com elas, múltiplos caminhos, permeados de contradições, também. Em comum os sujeitos marginalizados pelo sistema econômico, agregados em torno de experiências solidárias, constroem a noção do trabalho como princípio educativo nos seus processos de organização para a sobrevivência. São experiências no campo do empreendedorismo social, das

cooperativas, associações, etc. Genericamente estas experiências são denominadas como economia cooperativa e solidária, conforme as caracteriza Tiriba (2001); por sua vez, o desenvolvimento da pedagogia ou pedagogias da produção associada tem a virtualidade de gerar uma nova cultura do trabalho.

As cooperativas e associações são as formas de organização mais comuns, sendo que a primeira modalidade tem finalidades econômicas e a segunda, não. No Brasil existem cooperativas em 13 ramos de atividades⁴³ com representações no campo e na cidade. Por exemplo, dentre as cooperativas agrícolas, destacam-se a Cooperativa Central de Assentamentos da Reforma Agrária no Rio Grande do Sul (COCEARGS) e a Ascope, voltadas para atividades agrícolas; existem, também, as cooperativas de catadores de material reciclável. E, além destas cooperativas e associações têm sido criadas incubadoras tecnológicas de cooperativas vinculadas a universidades públicas e privadas, para orientar e estimular a criação de novas cooperativas de trabalhadores (SINGER, 2002).

Estas diversas formas de organizações coletivas não estão imunes às investidas capitalistas. Como bem observou Tiriba (1998), nem tudo que vem do povo é bom ou isento de contaminação; as práticas sociais dos setores populares, de alguma maneira, reproduzem o sistema de dominação que tenta tornar universal a concepção de mundo das classes economicamente dominantes. Quando um grupo com pretensão de trabalho solidário perde a centralidade do trabalho como princípio educativo e de sobrevivência, trabalha como uma empresa capitalista; a essência do trabalho passa a ser a produção, a produtividade, a comercialização e, principalmente, o lucro. Valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo ser humano ficam em segundo e terceiro planos, integrando-se à lógica do capital.

Torna-se cada vez mais comum a busca por alternativas de sobrevivência como forma de negar a fatalidade da exclusão social, nesse sistema totalizador, no atual estágio de acumulação. Neste, a redução do trabalho formal provoca a expulsão de milhares de trabalhadores e trabalhadoras do mercado de trabalho, no qual já não há espaço para outros

⁴³ Os ramos de cooperativismo existentes no Brasil são Agropecuário, Consumo, Crédito, Educacional, Especial, Habitacional, Infra-Estrutura, Mineral, Produção, Saúde, Trabalho, Transporte, Turismo e Lazer. De acordo com a Organização das Cooperativas Brasileiras, até 2007 o número de brasileiros envolvidos em cooperativas era estimado em 25 milhões.

tantos milhares. De acordo com Mészáros, "o sistema do capital é, na realidade, o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva seja a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e lugar que encontre resistência" (2002, p. 97). Com isso, a responsabilidade pelo desemprego não é apontada como responsabilidade do mercado, mas da liberdade e da competência dos indivíduos em relação à sua vida econômica e à sua formação que, no caso, ou seria deficiente ou inadequada.

De acordo com Antunes (2002), a mais nova faceta do capital tem a pretensão de se auto-regular por meio da livre competição, no mercado. Esta tem demonstrado, por um lado, capacidade de se recriar; por outro, apresenta forte poder destrutivo do trabalho assalariado, precarização do trabalho, que ocorre, concomitantemente, à degradação crescente dos recursos naturais num processo de destruição global. Há um cenário crítico de produção de destruição, de excluídos e precarizados exprimindo, talvez, os limites históricos do capitalismo, ainda que, nos últimos anos, tivéssemos assistido o aumento quantitativo e qualitativo de produção de tecnológica, de oferta de mercadorias e serviços. Ao mesmo tempo, cresceu o número de pessoas passando fome, privadas dos direitos básicos indispensáveis à vida.

Prefaciando a obra de Tiriba, Frigotto (2004) afirma que, a essas transformações econômicas, estão associadas políticas criminosas que produzem trinta milhões de mortes anualmente. No Brasil, mais de 20% da população economicamente ativa está desempregada; no mundo, 4,5 bilhões de pessoas, especialmente as que vivem nos países pobres, dispõem para consumir apenas 14% da produção mundial de alimentos, enquanto que 1,5 bilhão se apropriam de 86% (FRIGOTTO, 2004)⁴⁴. Estas são algumas das evidências de que o capital esgotou sua capacidade civilizatória, como cita Mészáros (2005), e a sua reprodução está diretamente relacionada com a destruição do conjunto de direitos sociais e conquistas que resultaram de lutas históricas dos trabalhadores no mundo. Nesse contexto, os paradoxos do capital se acentuam. Se, por um lado, cresce a produção de mercadorias e serviços, por outro, crescem a miséria e a fome. Somente no Brasil estas

⁴⁴ Embora se tenham passado cinco anos, da escrita deste Prefácio (FRIGOTTO, In: TIRIBA, 2004), os dados trazidos pelo autor ainda são bastante próximos da realidade em 2009.

atingem aproximadamente 15 milhões de pessoas. Em relação ao campo Frigotto (2004, p. 14) salienta que:

A efetiva entrada do capital no campo do agronegócio produziu, a partir dos anos 70, até o presente, 20 milhões de Sem Terra, milhões de bóias-frias e favelizou, de forma brutal, as grandes e médias cidades. Mais de 20% da população economicamente ativa está sem trabalho e renda.

Diante desse quadro, quais os limites e as possibilidades dos excluídos, trabalhadores/as desempregados/as romperem com esse sistema explorador? É possível que desempregados/as, explorados/as se contraponham ao modo de produção capitalista e à sua incapacidade de socializar a produção? Quais os desafios de transformação de um sistema que tem por finalidade o lucro por meio da expropriação – da natureza, dos meios de produção, das forças e da vida dos trabalhadores? Seria possível recriar condições objetivas de sobrevivência num contexto em que a ampliação do conhecimento, da ciência e da tecnologia implica na diminuição de trabalhadores no mundo do trabalho? Para onde iriam e o que fariam os trabalhadores “sobrantes”?

Consultando experiências históricas de relação entre trabalho-educação, efetuadas na Rússia logo após a Revolução de 1917, encontramos a *Escola do Trabalho* de Pistrak (2000). Na experiência pedagógica realizada por este educador e registrada em sua obra, destaca-se a importância da organização coletiva visando à formação humana, de modo a possibilitar que cada um vivencie a experiência de sentir-se parte da coletividade em identificação, relação e participação com a classe social a qual pertence:

A essência destes objetivos é a formação de um ser humano que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 1981, p. 31).

Para Paul Singer, a organização do trabalho constitui outro modo de produzir, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do

capital e o direito à liberdade individual, na perspectiva da economia solidária⁴⁵. Em seu entender, a aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores na qual, igualmente, todos são possuidores do capital através do trabalho cooperativo, associativo ou sociedade econômica. A economia solidária se justifica, segundo ele, pelo contexto de desemprego e pobreza, pela busca de alternativas econômicas, na perspectiva socialista de produção, com as seguintes características:

- a. Nega a separação entre trabalho e posse dos meios de produção;
- b. A empresa solidária é propriedade dos que nela trabalham e somente deles (fusão entre capital e trabalho), todos devem ter o mesmo poder de decisão sobre ela. É administrado por sócios eleitos para este objetivo, sujeito às decisões de assembleias ou conselhos delegado eleitos pelos trabalhadores;
- c. Os sócios em primeiro lugar são trabalhadores, secundariamente são proprietários, a quantidade e qualidade do trabalho estão na frente da busca de lucro;
- d. A destinação de sobras - excedente anual – é decidida pelos trabalhadores, podendo ser reinvestida na própria empresa, colocadas em fundo coletivo, utilizado para dar valor às cotas de propriedade dos sócios que podem ser sacadas quando saem da empresa, eventualmente podem ser divididas entre eles, conforme critérios definidos pelos mesmos. (SINGER, 2002, p. 84).

A economia solidária, segundo o mesmo autor, pode ser visualizada numa perspectiva do que entendemos como uma sociedade socialista, assentada sobre princípios que reconheçam a diversidade de povos e culturas na igualdade de todos, homens e mulheres. Há, por parte desta organização do trabalho, a busca de uma relação de intercâmbio respeitosa com a natureza e os valores da cooperação e da solidariedade; um caminho que valoriza os seres humanos, independente da sua cor de pele, sexo, idade, orientação sexual, condição econômica ou cultural.

Dentre as modalidades desta forma de produção está a cooperação na produção, na comercialização e no consumo. No Brasil, as experiências estão presentes no campo e na cidade. No campo, com os agricultores assentados,

⁴⁵ Este economista é um dos principais propositores da economia solidária, em nível nacional.

organizados em cooperativas de produção agropecuárias ou Cooperativas de Reforma Agrária, no Sul do Brasil. (SINGER, 2002). Além das cooperativas de produção, o MST pratica formas de cooperação por meio das cooperativas de comercialização ou de prestação de serviços para a compra de tratores, colheitadeiras e o desenvolvimento da agroindústria. Paul Singer cita outros exemplos de organizações sociais com finalidade semelhante, como: a Cáritas, a Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, criada pelo sociólogo Herbert de Souza e muitas incubadoras tecnológicas de cooperativas, associadas aos programas de extensão em universidades públicas e privadas. Estas incubadoras tiveram sua estrutura e funcionamento ampliado, em 1998, com a criação do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas (PRONIC). (SINGER, 2002).

Compreender a lógica da produção para o mercado e mudar para a lógica da solidariedade envolve aprendizados e conflitos, porque está em processo a formação do sujeito coletivo. (TIRIBA, 2004), forjado somente quando os associados experienciam o processo dialético de organização. É, portanto, na relação entre a teoria e a prática que o conhecimento vai sendo construído. Estas idéias remetem a Paulo Freire (1987, p. 121), quando afirma "os homens são seres da práxis, são seres do que fazer, por isso mesmo, são diferentes dos animais, do puro fazer". Remete também para Kosik quando este ressalta a práxis enquanto determinação da existência humana e elaboração da realidade: "a práxis na sua essência e universalidade é o segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) [...]" (1976, p. 222). É no confronto com a realidade objetiva que os saberes de experiência de homens e mulheres adquirem significado, que a luta torna-se um caminho, que a vida é re-construída.

As iniciativas solidárias apresentam denominações e compreensões diferentes: economia popular, economia solidária, economia da solidariedade e trabalho, cooperativas, associações, etc. e podem ser consideradas sob dois aspectos: como resistência ou como demanda integrada ao capital. Como *resistência*, outra estudiosa das experiências de organizações cooperativas de trabalho ressalta a possibilidade de se constituir uma nova utopia com capacidade de superação do capital, ao afirmar que:

A multiplicação de experiências compreendidas sob a denominação genérica de economia solidária popular e os estudos sobre essas experiências parecem identificá-la como uma nova utopia, capaz de redimir o trabalho da alienação e da desumanização do emprego assalariado para o capital, e, de ser um caminho de superação das relações de exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Nesse caso, levanta-se a hipótese de que o cooperativismo poderia ser instituinte de uma nova cultura do trabalho e de relações sociais de produção, baseadas na cooperação e na solidariedade. (RIBEIRO, 2004, p. 68).

Nessa perspectiva estão reunidos trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso ao emprego formal na esfera pública ou privada, que foram expulsos das empresas capitalistas e/ou ainda os/as que não foram absorvidos pelo mercado de trabalho. Dentre tantas vantagens, o trabalho associado tem demonstrado a possibilidade de organizar a produção, seja em pequena, média ou grande escala, de uma forma diferente da cooperação subordinada que é determinada pelo capital. E, quando articulada a redes de solidariedade, assegura mercado para os produtos de cada associado, bem como financiamento, orientação técnica, legal, contábil etc.

Nos primeiros anos do século XXI, o conceito e algumas práticas de economia solidária foram alvos de críticas porque, paradoxalmente, resultavam de demandas integradas ao capital. Demanda integrada ao capital significa dizer que as formas de economia associada são compreendidas como um mecanismo mais ágil e moderno, capaz de atender às novas exigências do modelo flexível de acumulação, baseado na descentralização da produção e na flexibilização das relações entre capital e trabalho (TIRIBA, 1998, p. 192-193).

Desse modo, as empresas capitalistas também manifestam interesse na formação de “neoliberal-operários”, no sentido de criarem “co-indústrias” pseudo-autônomas, para viverem uma aguçada competição entre si, favorecendo grandes empresas capitalistas a obterem serviços a custos menores. Nessa mesma direção, estariam os investimentos disponibilizados pelo governo para os programas de crédito popular, que estão em consonância com os interesses dos grandes empresários.

A título demonstrativo desse interesse algumas iniciativas podem ser identificadas, tais como: o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs), Universidades, no caso, as incubadoras, e instâncias sociais que trabalham

nesta direção, seja prestando apoio e capacitação técnico-gerencial para microempresas (como é o caso do SEBRAE), seja por meio das chamadas ações-cidadãs.

Como contraponto a organizações cooperativas que se integram ao capital e no intuito de problematizar o conceito, Carbonari (2007) atribui uma nova adjetivação para designar práticas econômicas e solidárias com o intuito de resgatar a dimensão ética e política da práxis: a economia popular solidária, cuja contribuição é a de fazer entender o lugar da economia, no processo de transformação social como ação política.

A economia *popular* se refere, segundo ele, à economia de sobrevivência, marginal à economia de mercado, estando centrada na busca de condições de satisfação das necessidades dos seres humanos, na perspectiva de bem viver para todos e de todos, invertendo a lógica fetichista da economia capitalista. Já o *solidária* imprime o lado prático e recupera a igualdade como condição do exercício da liberdade coletiva. Nesta perspectiva, não é o mercado que determina as relações sociais, mas as relações de trabalho sob princípios de solidariedade e de justiça que transformam as estruturas sociais e econômicas sob bases éticas. Se a *economia solidária* é estratégia de luta contra o desemprego e a exclusão social, a *economia popular solidária* também faz parte da mesma estratégia. Porém, avança, teoricamente em relação àquela, quando reafirma a necessidade da liberdade coletiva e não apenas a formação de “neoliberais operários”, como citado antes, cujos objetivos estariam em produzir de forma associada para o mercado segundo a lógica do capital.

O que está posto não diz respeito apenas à adjetivação do termo – economia popular solidária –, mas à visão de economia, de ser humano e de sociedade. Enquanto a empresa privada objetiva a acumulação do capital, os setores populares visam à reprodução da vida da unidade familiar. Ainda assim, nem sempre as iniciativas econômicas populares são estratégias pensadas por pessoas com consciência política das contradições impressas nesta organização do trabalho. E nem tudo que vem do povo é bom ou isento de contaminação (TIRIBA, 1998). A autora afirma que a dura realidade tem demonstrado que as práticas sociais dos setores populares, de alguma

maneira, reproduzem o sistema de dominação que tenta universalizar a concepção de mundo das classes economicamente dominantes. Esta compreensão se torna mais efetiva à medida que compreendemos a relação entre trabalho e educação, para entender a solidariedade como *práxis* social revolucionária. Por outro lado, não podemos negar o caráter pedagógico da organização e participação popular, da busca coletiva pela manutenção da vida e do trabalho.

3. 2 O caráter pedagógico do trabalho cooperativo: a ASCOPE como uma experiência de economia solidária popular

A Ascope é uma dessas experiências solidárias e educativas que vem gestando uma nova cultura desde a formação da Comunidade. O grupo familiar pode ser considerado como um sistema produtivo e cultural que se multiplica, formando um grande grupo, aqui identificado como de agricultores familiares. Desde a chegada das primeiras famílias que deram início ao processo de povoamento do Lago do Engenho, na Comunidade, o trabalho coletivo - regionalmente denominado de “ajuri”, “mutirão” ou “puxirum” - tem sido uma constante.

Ajuri ou puxirum é um sistema de ajuda mútua entre as diversas famílias de uma comunidade ou inter-comunidades, para executarem uma tarefa que exige esforço conjunto e beneficiará a todos (limpeza de caminhos, abertura de vicinais), ou que exige certa rapidez (colher, limpar, plantar antes/após as chuvas). Neste último caso o pagamento poderá ser feito em comida, atividades de lazer, ou de permuta (cada dia todos trabalham num único roçado, por exemplo). (RIBEIRO, 1987, p. 104).

Quando uma família precisa de um número maior de trabalhadores para a época do plantio ou da colheita de produtos, antecipadamente avisa os vizinhos, parentes e comunitários da necessidade do trabalho coletivo e agendam uma data. Tradicionalmente o dono do roçado é responsável, no dia que é o beneficiado pelo trabalho coletivo, pelo fornecimento de alimentos para todos no campo. Não há pagamento em dinheiro ou qualquer outro produto como farinha, galinha ou frutas.

Como já afirmamos anteriormente, esta realidade da organização comunitária e do trabalho coletivo, tem se modificado com a intensiva penetração do processo de expropriação/proletarização no estado do Amazonas, em que a cultura do individualismo e da competição também conquista agricultores familiares, que passam a ter a ilusão de que os lucros estão disponíveis para todos. Basta competir por eles... Por sua vez, ao centralizar sua análise na formação do ser humano com identidade e compromisso de classe, Pistrak anuncia a possibilidade da transformação social associada à formação de sujeitos históricos, que assume uma dimensão pedagógica, efetivando-se através da articulação entre trabalho-educação tendo por base a cooperação.

Na mudança da lógica da produção determinada e controlada pelo mercado para a lógica da solidariedade, da formação do sujeito coletivo é importante observar as reflexões de Tiriba (2004) quando esta se reporta ao atual estágio de acumulação do capital, que implica na redução do trabalho formal. Segundo ela tornam-se expressivas as iniciativas econômicas dos setores populares como resposta a esse quadro, seja de forma individual ou coletiva. A população cria estratégias de luta e sobrevivência, como formas de negar a fatalidade de sua exclusão. A luta, nesse sentido, é um caminho para a construção de uma nova vida. Mas, por que motivo um grupo de trabalhadores se organizam pelas vias solidárias como fizeram os agricultores membros da Ascope? Problematizando a questão, como a economia se torna solidária?

Segundo Razeto (1993) não é a bondade humana ou a consciência dos trabalhadores que caracteriza a economia como solidária, mas é o processo produtivo orientado pelo trabalho cooperativo em que os trabalhadores tornam-se gestores do próprio empreendimento.

Desse modo, o trabalho torna-se o elemento definidor da organização da produção, decorrendo daí a possibilidade de ampliar a autonomia dos sujeitos trabalhadores, definida pela autogestão. Este processo de autogestão coletiva e solidária contribui para satisfazer, ainda que precariamente, a necessidade de criação, participação e, em certa medida, de liberdade dos trabalhadores. Mas, essa liberdade ou autonomia de organização do processo de trabalho esbarra em um limite estrutural, ou seja, do modo de organização social em

que prepondera a força do mercado, no qual serão comercializados os produtos, associado ao sistema bancário onde podem ser obtidos os empréstimos para os novos investimentos.

As conquistas da Ascope, concebida na perspectiva da economia solidária, confirmam os argumentos de Gohn (2005) ao reforçar que todo projeto de luta, é em si, um movimento educativo. Embora muitos seres humanos não se reconheçam como sujeitos sociais, políticos, históricos, eles fazem sua própria história. Marx (In: MARX & ENGELS, 1978) afirmou que não a fazem como querem, pois existem circunstâncias com as quais se defrontam diretamente. Mas eles também vivem experiências contraditórias. Talvez as mais desafiadoras estejam no campo da consolidação da consciência de classe, na articulação de saberes e experiências com a instituição escolar e na revisão do padrão tecnológico e de seus efeitos sobre a natureza.

Entrevistamos um agricultor que pertence à Comunidade Sagrado Coração de Jesus e tem o Curso de Especialização em Manejo Florestal pela Escola Agrotécnica Federal do Amazonas. Foi membro da Ascope durante quase dez anos e fez parte do Conselho Fiscal. Dos agricultores entrevistados somente ele aponta problemas atuais e futuros. Mesmo que ele tenha preenchido e assinado uma declaração de consentimento, optamos por omitir seu nome. Em relação aos problemas atuais, está em destaque o modelo agrícola predatório dos recursos naturais pelo uso de produtos químicos com alta gradação toxicológica, seja por meio de agrotóxicos e afins, fertilizantes e corretivos⁴⁶. Os chamados macro-nutrientes como cálcio, potássio e fósforo são jogados no solo sem que os agricultores e diaristas⁴⁷ utilizem "equipamento de produção individual".

Há rejeição a mudanças do padrão tecnológico e falar em desenvolvimento sustentável ou produção orgânica é estar contra a maioria de associados, que prima pela produção e produtividade porque atendem suas

⁴⁶ Para conhecer melhor a classificação dos produtos químicos sugiro leitura da Norma Reguladora NRR5 - Produtos Químicos (155.000-4).

⁴⁷ Nos últimos quatro anos a população da Comunidade Sagrado Coração de Jesus vem aumentando de modo acelerado em razão do desemprego em Manaus. Não foi feito nenhum censo populacional, mas o número de casas praticamente triplicou, configurando um espaço comunitário diferente do cotidiano em relação aos costumes que crianças e adolescentes adquiriram na convivência urbana. As famílias que deixaram Manaus viviam, na grande maioria, nas zonas periféricas e para garantirem renda familiar tornam-se diaristas dos agricultores comunitários.

expectativas de retorno econômico, de maneira imediata. Uma questão que aponta para problemas futuros é, justamente, o imediatismo e a falta de planejamento para médio e longo prazo. "Esse modelo predatório está se mostrando insustentável ambientalmente e será inviável economicamente daqui há pouco tempo. Corremos o risco de ficarmos sem solo, sem floresta e sem nascentes de água. O que vamos fazer daqui algumas décadas, mudar para cidade grande, nós e nossos filhos?", questiona o mesmo agricultor.

Outro contra-senso da Ascope está relacionado à gestão de pessoas. Conhecimentos adquiridos pelos filhos da Comunidade não são aproveitados porque os principais cargos estão concentrados em poucas famílias, que se alternam na administração. O entrevistado afirma ter permanecido durante dez anos como membro da Associação, mas não evoluiu no coletivo. Ao voltar de Manaus com formação de Técnico Agrícola poderia, segundo ele, trabalhar em favor da Associação e da Comunidade, mas a Ascope contratou e pagou técnicos de fora para trabalhar o plantio mecanizado em 25 hectares.

Com os conhecimentos adquiridos no curso técnico e na especialização este mesmo agricultor sentiu-se desafiado a colocar em prática esses aprendizados. Propunha-se a apontar alternativas à monocultura do abacaxi, à recuperação de áreas degradadas e à conseqüente reconstituição das características do solo e, no conjunto, da água, do ar, do micro-clima, da paisagem, da flora e da fauna, conforme modelos de sistemas agroflorestais. Atualmente ele trabalha com olericultura produzindo pimenta-de-cheiro⁴⁸ em formato ferti-irrigado, em sistemas agroflorestais onde estão presentes outras culturas, como castanheiras, bananeiras e araçá-boi.

Cabe lembrar que o embate também assume uma dimensão pedagógica e não há como negar o educativo presente nas lutas, nos impasses e desafios experimentados por quem faz parte de um coletivo de trabalhadores (CALDART, 2000), como é o caso dos agricultores da Ascope. As contradições são inerentes ao processo humanos, mas delas devem ser retirados aprendizados que apontem para a superação destas contradições e para conquista de espaços coletivos através da participação nos processos decisórios nos diversos setores da vida social.

⁴⁸ Espécie de pimenta utilizada na culinária do Norte do Brasil para dar sabor aos alimentos, sem teor de ardência.

No campo financeiro a Ascope também precisa estar atenta, para captar e dar unidade às importantes ações que resultam dos saberes da experiência de vida dos produtores. A Associação apresenta um demonstrativo anual de receitas e despesas, mas não faz balancete mensal, não dá conta de gastos com passagens, hospedagens, alimentação e ligações telefônicas "dando margem para suspeitas sobre a seriedade do Conselho Fiscal", usando as palavras do técnico-agricultor entrevistado. Funcionários não sócios estão com situação trabalhista marginal: "Seu Domingos trabalha há cinco anos como vigilante e não tem registro em carteira e nem direitos trabalhistas garantidos, como manda a Lei".

Estes são alguns dos problemas que a agricultura familiar, assentada na mão-de-obra familiar, organizada de forma associativa e com objetivos de suprir as necessidades materiais mais imediatas do grupo, atravessa no processo de aumento da produção para o mercado. Para manter os princípios da economia solidária seria necessário: respeitar os direitos sociais dos trabalhadores contratados ou não-associados; trabalhar a sustentabilidade ambiental e social; atentar para o desenvolvimento técnico e organizacional e, principalmente, manter o foco do desenvolvimento na qualidade de vida dos seres humanos em estreita relação e dependência dos elementos do meio físico.

Estas preocupações relacionadas às transformações dos agricultores também estão presentes tanto no Norte quanto no Sul. Ribeiro (2002a, p. 42), ao acompanhar, juntamente com técnicos do INCRA, a execução do Projeto Lumiar/RS com assentados do MST, observa:

Todavia, as relações sociais de produção capitalista, nas quais os agricultores assentados já estão inseridos, além das novas necessidades de produtos industrializados introduzidos no cotidiano do mundo rural, colocam desafios muito grandes à conquista da autonomia por parte dos agricultores assentados. A sua produção não pode fechar-se sobre si mesma como ocorria com o camponês medieval. (2002a, p. 42).

A saída da organização produtiva mais simples, voltada apenas para a produção e reprodução familiar, para o mercado mais amplo cria necessidades, hábitos e comportamentos que não fazem parte da cultura comunitária. Isso, a começar pelos instrumentos de trabalho, a venda dos produtos, a assistência

técnica, a contração de empréstimos em instituições de crédito, a transformação do espaço rural, a demanda por novas tecnologias para a produção agrícola, entre outras necessidades. Difere da economia solidária caracterizada por Singer (2003), porque esta busca alternativas econômicas na perspectiva socialista de produção, negando a separação entre o trabalho e a posse dos meios de produção.

A lógica da economia solidária difere da economia de mercado nos moldes do capitalismo porque naquela os sócios são primeiramente trabalhadores, depois são proprietários; a quantidade e a qualidade do trabalho estão à frente da busca de lucro. Enquanto que, na empresa capitalista, os empregados recebem salários desiguais em função de cargos, especialização do trabalho e, principalmente, pelo ajuste entre oferta e demanda de uma determinada força de trabalho como observou Singer (2003, p. 12), na empresa solidária os sócios "não recebem salários, mas *retiradas*, que variam conforme a receita obtida" (idem, p. 12) e as decisões são tiradas coletivamente em assembleias, inclusive sobre o excedente da produção que pertence aos trabalhadores, podendo ser reinvestido na empresa ou ainda destinado a um sócio em situação desfavorável.

Estas características colocam a economia solidária sob a ótica do socialismo, cujos princípios passam – ou pelo menos deveriam passar – pela valorização social do trabalho humano, reconhecendo o lugar fundamental da mulher e do feminino numa economia fundada na solidariedade. Assim, me parece que a Ascope não possa perder tais valores, porque são formativos do ser humano e implicam em identidade e compromisso de classe. Somente assim, na relação palpitante da vida, como disse Pistrak (2000), seres humanos são formados e transformados em sujeitos históricos, porque o trabalho tem dimensões pedagógicas que se efetivam no cotidiano da cooperação, da solidariedade, da luta, dos desafios e dos ganhos. Por fim, no intuito de melhor compreender o caráter pedagógico que assume a organização do trabalho trago a discussão sobre trabalho e educação.

3.3 Trabalho e educação: distanciamentos e aproximações

O caráter educativo do movimento social, como bem evidenciado por Caldart (2000), é evidente nas lutas, nos impasses e desafios experimentados pelos agricultores da Ascope. Eles buscam, ocupam e conquistam espaços através da participação nos processos decisórios nos diversos setores da vida social; têm também parceiros sensíveis, olhos e ouvidos atentos para captar e dar unidade às importantes ações desenvolvidas como experiência de vida dos caminhantes e produtores de seu próprio destino, há décadas. Veremos, agora, como as transformações impostas pelo processo de reprodução e acumulação de capital criam um contexto de acirramento dos interesses de classe no qual se explica a dimensão pedagógica das lutas desses trabalhadores e dos seus processos organizativos.

Os anos de 1980 marcaram o final do milagre econômico dos anos 1970⁴⁹, no Brasil, e, de modo geral, os países apresentaram menor crescimento da economia provocado por crises de acumulação de capital associada à superprodução e, com isso, ao baixo crescimento do Produto Interno Bruto. Da aliança entre a burguesia nacional e o capital financeiro do FMI e Banco Mundial, o Brasil viveu uma modernização conservadora (MELO, 2006). Ao mesmo tempo em que crescia a economia, crescia também o endividamento externo. Empresários e latifundiários tiveram a proteção dos governos autoritários, enquanto no campo político, houve o ataque frontal às lutas sociais por melhoria salarial e pela conquista da terra de trabalho.

Os anos de 1980 e 1990 por um lado, foram marcados pelas tentativas neoliberais de transferir políticas sociais de responsabilidade do Estado, enquanto direitos de cidadania como educação e saúde, para o mercado. Por outro, e como contraponto a estas tentativas de mercantilização dos serviços sociais básicos, o trabalho como princípio educativo torna-se fundamento de propostas educacionais de setores progressistas e projeto de sociedade socialista encampados por alguns movimentos sociais, sendo o MST o mais expressivo.

⁴⁹ Impulsionada pelos empréstimos estrangeiros contraídos durante o regime militar, por alguns anos a economia brasileira cresceu de 8 a 10% ao ano.

A discussão orienta-se por uma tradição marxista, com base nas obras de Marx (1996), Marx & Engels (1978; 2002), Gramsci (1981, 1982), Makarenko (1985), Pistrak (2000) e Manacorda (1977). No Brasil destacam-se os autores: Saviani (1986 e 1994), Kuenzer (1988a, 1989, 1994), Frigotto (1998, 2004), Franco (1989), Machado (1989), Nosella (1989), Ferretti & Madeira (1992), Ribeiro (2002; 2003; 2004; 2006), Vendramini (2002; 2004), Paludo (2001), Caldart (2004), sendo que estas últimas autoras têm abordado a relação entre o trabalho agrícola e a educação feita pela escola.

O volume de obras, a densidade e a qualidade da produção sobre o trabalho como princípio educativo são extensos e permitem variados recortes e enfoques. Não sendo propósito neste texto fazer uma abordagem teórica dos autores, trazemos idéias de alguns que consideramos abordarem os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo. Trabalho e educação, resguardando suas especificidades, fazem parte de um mesmo processo: a constituição do sujeito humano. Ambos tratam de atividades, de ações, de práticas sociais, de mediações. São elementos fundantes do ser humano. O trabalho é a base da existência humana, e os sujeitos históricos se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades materiais, mais diretamente relacionadas à sobrevivência e imateriais e subjetivas, mais relacionadas à auto-realização enquanto pessoa humana.

Trabalhar é agir sobre a natureza; agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas às quais nos referimos. Para Marx (2002), o trabalho é condição mediadora do tornar-se humano, pois, ao vincular-se à natureza, ao produzir os meios de subsistência, o ser humano transforma-a e é transformado no processo, porque recria a realidade na relação com esta natureza e com os demais seres humanos com os quais convive.

O trabalho é o fator que medeia entre o homem e a natureza; é o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza. O trabalho é, ainda, o elemento definidor da vida humana porque é através dele que se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, os seres

humanos transformam-se a si mesmos e ao mundo. (MARX,1979, p. 26). Nesse processo criam relações, culturas, linguagens, conhecimentos e artes.

Da relação dos humanos entre si e destes com a natureza sob bases materiais, as transformações sociais acontecem de maneira processual, dinâmica, contraditória e permanente. Estas relações têm importância fundamental para a compreensão da história e da natureza transformada pelas ações humanas. Daí o destaque para a centralidade do trabalho, evidenciada por Marx em *O Capital*, (1996a, Vol I, Tomo 1, p. 282): "o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza". E modifica-a na medida em que atua sobre ela ao mesmo tempo em que sua natureza é modificada.

O objetivo do trabalho, portanto, é a objetivação da vida social-espécie do homem, pois ele não mais se reproduz a si mesmo apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente e em seu sentido real, e vê seu próprio reflexo em seu mundo por ele construído. (MARX, 1979, p. 96-97).

Quando o ser humano atua sobre a natureza externa modifica-a, e ao mesmo tempo sua natureza é modificada. O trabalho é garantia de sobrevivência e condição para a satisfação de necessidades humanas.

É preciso ter em conta que esta ação sob bases materiais envolve o humano como um ser genérico enquanto corpo, pensamento e sensibilidade. Por isso, a ação consciente sobre a natureza destina-se a satisfazer as necessidades que tornam humanos, homens e mulheres. Aqui se percebe a estreita relação entre trabalho e educação; ambas as atividades existem para criar caracterizam-se pela produção e reprodução do ser humano e das condições para sobrevivência.

A sedimentação do vínculo entre trabalho e educação começa a ser estabelecida por Marx e Engels, ainda que estes não tenham elaborado uma teoria pedagógica. Segundo Ribeiro (1999, p. 7), esta relação pode ser assim explicitada:

O homem não é um indivíduo isolado, mas é relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza, que transforma pelo trabalho, transformando-se a si mesmo e criando cultura nesse processo. O

que o homem é coincide com o que produz e como produz. A educação é, então, encarada como autoconstrução.

Além de princípio fundante da condição humana, o trabalho toma a dimensão educativa, dada sua contribuição para a formação integral que, segundo Marx, deveria nascer do sistema fabril, associando o trabalho produtivo com a escolaridade. Essa educação se constituiria no método de produzir seres humanos integralmente desenvolvidos.

No entanto, na sociedade capitalista, a forma como o trabalhador tem o produto do seu trabalho apropriado pelo capital é um desvio no seu processo de humanização, é uma perversidade porque ele próprio torna-se uma mercadoria e o produto do seu trabalho é dele alienado. Porém, o mesmo processo que aliena também assume uma dimensão pedagógica quando forma o sujeito político coletivo de classe. As contradições entre capital e trabalho são manifestas no processo de exploração/proletarização/organização dos trabalhadores, como captou Ribeiro (2004b), ao fazer um recorte do processo de formação do trabalhador amazonense, no período de 1979 a 1987, tendo como sujeitos os agricultores-pescadores e os operários metalúrgicos amazonenses. Esta autora compreende a violência como mecanismo inerente ao capital enquanto relação social, na sua dimensão educativa de formação dos trabalhadores enquanto sujeitos sociais, que se organizam e se descobrem classe nesse processo e lutam para romper a relação contraditória que os mantêm presos ao domínio e à exploração pelos sujeitos do capital.

A dimensão pedagógica se estabelece, segundo a autora, na relação trabalho x capital. O capital “educa” a força de trabalho para produzir mais, em menor tempo, gerando maiores índices de lucro; a classe trabalhadora se educa no processo de organização e de luta para destruir as relações de expropriação/proletarização, identificando-se como classe trabalhadora, que integra o sujeito histórico de transformação social. (RIBEIRO, 2006b).

Miguel Arroyo é um dos autores que há vários anos vêm refletindo sobre a relação entre trabalho e educação e assessorando o Movimento dos MST. Este autor toma como foco de análise as relações de produção no campo, na indústria e nos serviços, que arregimentam enormes contingentes de

trabalhadores assalariados criando e transformando as classes que o executam. Diz o autor que:

No Brasil, se avançou muito nas últimas décadas na produção de bens e conseqüentemente na produção-formação de seres humanos, de trabalhadores, se na pequena pedagogia escolar pouco avançamos na grande pedagogia do trabalho e da práxis social houve grandes avanços. O trabalho moderno vem constituindo trabalhadores novos em consciência, com novo saber, nova capacidade de entender-se e de entender a realidade, as leis e a lógica que governam a natureza e a sociedade. Onde vem se dando esse aprendizado? Qual é o princípio educativo que vem tornando o povo mais sabido, ainda que continue tão pouco e mal instruído? (ARROYO,1991, p. 163).

Se a vinculação entre trabalho e educação está produzindo uma práxis transformadora nesses sujeitos que se organizam e integram o MST, precisamos analisar se as escolas, com seus vínculos tradicionais com a sociedade e a produção, estagnaram ou não, no tempo e na história, cumprindo nosso propósito, neste item, de averiguar as aproximações e distâncias entre a educação e o trabalho.

Gramsci manifestou especial interesse pelas questões culturais e formativas que a escola deveria desenvolver para preparar os quadros dirigentes para o novo Estado proletário. As relações que estabelece entre trabalho e educação foram pesquisadas e aprofundadas por Paolo Nosella. Este mostra que Gramsci contestava com veemência o que a escola oferecia à classe trabalhadora, ou seja,

uma cultura e uma escola pobre, vulgar, sem vida, sem história, enfim, uma indigesta sopa de informações que mantém o operariado eternamente de chapéu na mão e boca fechada e o fixam, como máquina, à política econômica capitalista. (NOSELLA, 1989, p. 9-10).

Seu pensamento aproxima educação e trabalho ao tratar da escola unitária. “A escola unitária cresce junto com a sociedade unitária. Todas juntas constituem o sólido terreno para a reforma intelectual e moral” (NOSELLA, 2004, p. 25).

A aproximação entre educação e trabalho teria início na escola elementar com o objetivo de despertar uma nova concepção de mundo nos jovens e a conseqüente participação na sociedade. Esta abordagem se

justificaria, segundo Gramsci (1979), porque a ordem social e estatal que estabelecia os direitos e deveres era introduzida e identificada na ordem natural, através do trabalho. Desse modo, seria possível a realização e a conseqüente emancipação das pessoas através do trabalho articulado à escola, possibilitando, desse modo, a formação omnilateral. Entretanto, esta emancipação se dá por meio do trabalho através do qual o trabalhador se realiza como humano ao não ser separado, como ocorre no modo de produção capitalista, do produto do seu trabalho e, no conjunto, alienado da riqueza social que resulta da produção. Neste modo de produção – o que vivemos – o trabalho é alienado porque apropriado privadamente pelo capital enquanto relação social contraditória que estabelece com o trabalho.

As idéias de Gramsci (1979, p. 130) sobre a omnilateralidade foram extraídas de Marx, da obra *O Capital*. No trabalho alienado o trabalhador e o produto são convertidos em mercadoria porque a produção visa à satisfação das demandas do mercado e não das necessidades humanas. É no regime de assalariamento que o trabalho revela a sua essência alienante, enquanto uma atividade que produz valor de troca para outro que não produziu. O próprio ser humano é convertido em mercadoria e passa a ter valor pela sua capacidade de produzir valor; de sujeito passa a ser objeto daquele para quem trabalha. "O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício e mortificação" (MARX, 1961, p. 184).

A pessoa passa a aceitar esse tipo de trabalho como parte de sua natureza e esse fato ocorre na medida em que o ser humano é "educado" para aceitar o trabalho como forma natural da existência e não como uma forma alienante, histórica e circunstancial. Já o trabalho produtivo é a atividade pela qual o humano desenvolve-se a si mesmo. Nele e por meio dele os seres humanos têm a liberdade de exprimir suas capacidades, exercer a criatividade e identificar-se plenamente com a natureza. Esta atividade é compreendida por Marx (1961, p. 184), não como categoria meramente econômica, e sim como categoria antropológica, privilegiando o desenvolvimento do ser humano total e universal.

Como Marx, Gramsci também acreditava que, na sociedade socialista, o trabalho assumiria características essencialmente educativas, pois "é o

proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho” (In: NOSELLA, 2004, p. 47). Para Gramsci, a educação e a formação deveriam ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho, privilegiando, assim, a formação do sujeito na perspectiva da omnilateralidade. O Estado moderno representado pela burguesia, trabalha na direção contrária a esta, ou seja, a escola capitalista oferece uma formação unilateral.

No Estado moderno, a escola foi incumbida de ser a principal instituição socializadora do indivíduo. E a educação moderna passa a ser compreendida como um processo pelo qual a escola tende a socializar as gerações jovens. Envolve aspectos relacionados com a instituição escolar e está articulada a um projeto político de sociedade. Portanto, é no conjunto das relações sociais desenvolvidas num espaço escolar institucionalizado que a educação institucionalizada acontece, ou seja, na escola.

A construção política da “escolarização” de massa, ou seja, dos processos ligados à presença de alunos nas instituições escolares pelos estados nacionais europeus economicamente mais desenvolvidos, foi efetivada durante os séculos XVIII e XIX e passou a ser modelo para todos os países. A França, no século XIX, foi o primeiro país a instituir a educação nacional cabendo ao Estado sancionar, financiar e administrar a educação de massa. Pela escolarização os estados nacionais pretendiam abarcar a totalidade da população, através de um sistema de educação de massa, e assim consolidar as necessidades de uma economia industrial, minimizando os conflitos entre a classe trabalhadora e os empresários. Percebe-se, desse modo, a utilização da educação institucionalizada como estratégia para a construção de uma política nacional unificada, visando à formação de uma identidade de nação e a de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento exitoso dos projetos nacionais dos estados capitalista.

Concordando, em parte, com Durkheim, Manacorda (1999) diz que a educação foi realizada e pensada de várias formas, nas diferentes épocas da história humana. Desde o surgimento do Estado moderno a escola se tornou a principal instituição social responsável pela educação na sociedade, e teve como função transformar indivíduos “imperfeitos” em cidadãos. Segundo Brandão, autor brasileiro que vem se dedicando a estudos na área de

educação popular, a “schola publica”, mantida pelos cofres municipais, surgiu por volta do século IV D. C. do Estado Romano. Nos tempos do domínio de Augusto e de Tibério, a criança, educada em casa pelos pais, aprendia depois dos 7 anos as primeiras letras na escola (loja de ensino) do *ludimagister*. Aos 12 anos ela estava pronta para freqüentar a escola dos *grammaticus* e, a partir dos 16, a do *lector*. Na sua forma mais simples esta é a estrutura de educação que herdamos e, na sua estrutura básica, a conservamos até hoje. (BRANDÃO, 1995, p. 52).

Esta idéia de educação via escola foi importada do continente europeu para as Américas e, junto com ela, os ideais democráticos definidos nos limites da sociedade liberal. Tratou-se de educar uma população inteira, a maioria das pessoas. O “povo” teria um papel importante na construção da legitimidade do Estado Moderno no sentido de consolidar o novo modelo político e econômico.

No Brasil, de acordo com Freitag (1986, p. 127), a educação institucionalizada começa a assumir todas as funções que lhe foram atribuídas no Estado Novo, cujo objetivo era a imersão de nosso país nas sociedades capitalistas modernas. Este perdurou de 1937 a 1945, ocorrendo uma nova ditadura, desta vez um regime militar, em 1964. Segundo a autora, no período em que vigora este regime, a educação passa a ser considerada como estratégia para se atingir o desenvolvimento econômico e inserir o Brasil no capitalismo internacional. Datam desta época projetos gigantescos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que objetivava a alfabetização “em massa” dos brasileiros. Conforme Fávero (2003) e Barreto, (1998, p. 93-94), na verdade, era uma forma de eliminar pela raiz, o movimento de educação popular iniciado por Paulo Freire, no Nordeste brasileiro, que associava a alfabetização à formação de uma consciência crítica para a ação.

Brandão (1995, p. 92) lembra que a educação “para todos” esteve sempre atrelada a modelos educacionais oficiais no país, que guardam a ideologia da classe dominante e do modo de produção capitalista. A educação, idealizada pelo Estado brasileiro, acabou reproduzindo desigualdades e afirmando interesses econômicos. Sobre isso, Brandão (idem, p. 60) vai afirmar que:

do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas e não tanto "a todos", "à Nação", "aos brasileiros".

Tal como nos estados europeus, a escolarização brasileira está relacionada principalmente a conjunturas econômicas e políticas que expressam as relações de poder das classes sociais, bem como seus objetivos. Durkheim (1967) e alguns de seus contemporâneos entendiam a forma de cativar a atenção dos alunos no trabalho de moralização e assim transmitir da melhor maneira possível, os atributos dessa moral laica, a salvadora e constituidora da verdadeira sociedade civilizada. Por meio da educação ocorreriam as mudanças sociais necessárias ao desenvolvimento da sociedade capitalista, confirmando a relação entre educação e desenvolvimento que estamos focalizando nesta tese.

Retomando a relação entre o trabalho e a educação, no atual contexto econômico e político, estas duas dimensões, como afirmamos, são compreendidas como elementos constituintes do ser humano e de sua dignidade. Todavia, trabalho e educação aparecem muito mais como processos sociais de legitimação do desemprego e da precarização social que estão ocorrendo no mercado de trabalho, afastando-se do sentido que estas categorias sociais deveriam oferecer no processo de *hominização* ao qual se refere Paulo Freire em suas obras (1970; 2002). Permanecem as políticas sociais, que dão as diretrizes à educação brasileira, assentadas sobre aquelas concepções que separam o mundo do trabalho do mundo da escola.

Tal relação fica um tanto obscura porque, enquanto necessidades humanas por excelência, trabalho e educação são "moldados" para construir o consenso no interior de conflitos que decorrem dos interesses antagônicos. Asseguram, em última instância, a coesão social; legitimam e dissimulam a ordem social existente. Vejamos algumas dessas contradições dissimuladas:

No Brasil, entre os anos de 1995 a 2002, pessoas que estudaram entre 11 a 14 anos apresentavam o maior índice de desocupação. No grupo de 15 anos ou mais de estudo, o número de desocupados foi menor do que o grupo de 11 a 14 anos de estudo. (IBGE, 2008). De acordo com o levantamento

realizado pelo DIEESE e pela Fundação SEADE, os brancos têm rendimento mensal médio de R\$ 760,00 (Setecentos e sessenta reais) quase o dobro dos R\$ 400,00 (Quatrocentos reais) que os negros recebem por mês. Apresentados dessa forma, os números apontam para uma idéia equivocada e simplista de que os patrões estão contratando brancos e negros para postos de igual responsabilidade, mas, num ato preconceituoso, decidem dar aos brancos um salário mais alto e aos negros vencimentos mais modestos. (MENDONÇA, 2008).

Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostram que as mulheres recebem, em média, rendimentos 30% inferiores aos dos homens, apesar de possuírem níveis de escolaridade superiores: 7 anos contra 6,8. Em 2003, as mulheres recebiam, por hora, cerca de 80% do rendimento dos homens, de acordo com dados do IBGE. (RABELO, 2008). Segundo pesquisa da CPT, as usinas sucroalcooleiras são as principais responsáveis pelo trabalho escravo no Brasil. O setor também é apontado como o campeão de desrespeito à legislação trabalhista. Dos 5.974 trabalhadores libertados da escravidão pelo Grupo Móvel do Ministério do Trabalho em 2007, 3.131 -ou 52% - saíram de usinas do setor sucroalcooleiro. (FOLHA ONLINE, 2008).

Os chamados “setores de ponta” da indústria, aqueles que demandam maior escolarização são os que mais demitem trabalhadores, essencialmente nos segmentos nobres das empresas multinacionais de acordo com dados da OIT, em 2006. Trata-se de 73 milhões de pessoas, das quais 12 milhões no Terceiro Mundo; sendo que a PEA do Terceiro Mundo é da ordem de 2,2 bilhões de pessoas, ou seja, envolve tão somente 1% do emprego. (OIT, 2008).

Por esse lado cresce o trabalho precário, ou seja, com menores salários, maiores jornadas de trabalho, menos direitos sociais. Isto significa o crescimento dos serviços terceirizados, do trabalho temporário, muitas vezes denominado “ocupação por conta própria”. Por outro lado, emergem organizações solidárias, como sinal de resistência e possibilidade de nova cultura do trabalho.

Como acompanhamos até aqui, tanto a produção teórica quanto a discussão sobre trabalho e educação estão amparadas nas experiências de trabalho urbano, basicamente, a produção industrial. Só muito recentemente

vem se realizando experiências e estudos sobre a relação entre trabalho agrícola e educação escolar que, apesar da relevância e relação com o objeto de pesquisa não vamos abordar aqui. Sobre o assunto indicamos estudos sobre pedagogia dos tempos/espços alternados de trabalho-educação efetuados por Silva (2003) e Ribeiro (2008), entre outros autores.

No próximo e último capítulo abordaremos a relação entre educação e desenvolvimento rural, retomando estudos que registram esta relação, no Brasil, e tendo como referência a realidade que estamos focalizando, ou seja, a educação escolar, particularmente a que é oferecida pela Escola Municipal Luiza Mendes, à Comunidade do Sagrado Coração de Jesus, onde se efetuam as ações da Ascope, no município de Itacoatiara, estado do Amazonas.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: ENTRELACES E DESDOBRAMENTOS



Na área rural brasileira a educação trabalha para legitimar o sistema econômico por meio da submissão das pessoas ao modo de produção capitalista e às contradições por ele engendradas. Por razões econômicas e socioculturais já apresentadas, a educação rural, no Brasil, sempre esteve relegada a planos inferiores. Teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas, e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (LEITE, 1999, p. 10).

Uma das explicações para esta afirmativa deve-se ao papel do Estado e aos interesses de classe que ele representa - os da classe dominante, criando mecanismos de sustentação moral, material, cultural e política para a sua reprodução. Em outras palavras, o Estado tem na escola um instrumento de reprodução das ações conservadoras e educa para o capital, muito embora, esta relação com os trabalhadores rurais esteja impregnada pelas contradições que marcam as lutas pela terra de trabalho. Por isso, como afirma Roseli Caldart (2000) os movimentos sociais educam para a organização da classe que vive do trabalho com/da terra.

Historicamente a escola rural apresenta um quadro de carência, de limitações e dificuldades; mas ela também apresenta êxitos, dependendo do ponto de vista de quem a avalia. Segundo Baptista e Baptista (2004, p. 20), os valores que ela vem ensinando às crianças e jovens do meio rural são tão eficientes que os estudantes quase não conseguem esquecer, porque as lições se incorporam no inconsciente para o resto da vida. A escola ensina aos alunos que, para serem felizes, têm de migrar para as cidades, abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida, pois este é um trabalho penoso que os pais executam porque não sabem ler ou porque estudaram pouco. E, para não terminarem como seus pais, precisam assimilar os conhecimentos transmitidos pela escola, pois ser do campo é coisa de matuto, pé-rapado, ignorante. Nas cidades estão as pessoas inteligentes, que falam adequadamente, e que têm vida melhor. A idéia de que a civilização é sinônimo de cidade, transmitida pela escola, entre outras agências educativas, e,

portanto, lá se encontra uma cultura e um modo de vida superiores, tem contribuído para a expulsão das famílias do campo.

Estas mudanças são identificadas por Cunha (2000), a partir da instalação da República e das alterações ocorridas na política, economia e sociedade brasileira. O período que vai de 1889 a 1930, conhecido como a República Velha, é marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. Se, por um lado, o Brasil firmava-se como um país exportador de café e a *indústria* crescia a passos largos, por outro, em todo o território eclodiam várias revoltas. Estas resultavam de lutas sociais travadas pelo acirramento das contradições entre trabalhadores e empregados, na cidade e no campo. E é somente nesse contexto que a escolarização passa a ser vista como condição fundamental para o desenvolvimento do país e a educação torna-se, assim, um problema nacional.

De fato, a instalação da República no Brasil estabeleceu um embate político que culminou com a vitória do liberalismo, nas décadas de 1940 e 1950, ainda que os grandes proprietários de terras não tivessem perdido, de todo, o seu poder. O traço mais saliente da República Velha encontra-se no fato de que a política esteve inteiramente dominada pela oligarquia cafeeira, em cujo nome e interesse o poder foi exercido. Dentre tantos confrontos estavam postos o setor agrário-exportador e o urbano-industrial. Nessa conjuntura a educação escolar foi posta como favorecedora para o projeto de modernidade; ela constituía parte das estratégias para promover o progresso. Esta vinculação entre a educação e o progresso foi captada por Nagle (1976, p. 100) e expressa da seguinte maneira:

[...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do século.

A relação entre educação e a sociedade, mesmo quando se trata da educação rural de que estamos tratando, expressa a influência do positivismo no Brasil. Para Durkheim (1967) um dos grandes expoentes do moderno funcionalismo, professor e sociólogo francês, a educação transmite valores sociais que integram a sociedade. Por meio da educação dos indivíduos

ocorrerem as mudanças sociais (GOMES, 2005). O problema é que, ao reduzir o processo educativo como uma ação das gerações maduras sobre as mais novas, aquele sociólogo atribui, também aos alunos, um papel de pacientes da ação escolar. À educação estava reservada a importante tarefa de transmitir conhecimentos, para garantir a implementação das transformações sociais e econômicas associadas ao progresso definido pelas elites dirigentes.

No campo da educação tais transformações exigiam escolaridade da população brasileira, por isso a educação foi moldada a partir de uma visão urbano-industrial e, nesse sentido, foram envidados esforços políticos e administrativos para atender essa necessidade. Mas é somente nas décadas de 1910 e 1920, por força dos movimentos migratórios do campo para a cidade, que no Brasil começa a se pensar a educação rural. Assim surgiu o “ruralismo pedagógico”, um produto ideológico do Estado visando à fixação de homens e mulheres no campo, tendo na escola o braço forte para a integração dos rurícolas ao processo de industrialização e urbanização, como nos apresenta Maia (1982).

O discurso sobre o papel da educação estava entrelaçado com preocupações relativas a outros campos, como o da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna, como observa Leite (2002, p. 28–29).

Concomitante explodia a idéia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, marcava sua preocupação maior: o esvaziamento populacional das áreas rurais, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos.

Aqui se apresentam dois lados, duas forças em disputa de interesses também divergentes. De um lado, a função hegemônica do Estado e de outro, a reação de um bloco histórico ruralista que influenciava nas decisões políticas demarcando a sua visão de educação rural. Ideológica e culturalmente, o ruralismo pedagógico também esteve ligado aos movimentos nacionalista renovador e católico conservador, do início do século XX. Segundo Leite (2002, p. 29), o ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930 “uma vez que

a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento”, da transformação do modelo agroexportador para o urbano-industrial. Nesse aspecto há que se ressaltar a importância dos Pioneiros da Educação Nova e dos movimentos de contestação política e cultural iniciados na década de 1920.

Para muitos autores os anos de 1920 e 1935 são considerados como os tempos heróicos da memória educacional brasileira, quando os Pioneiros da Educação Nova, embalados pelos modelos de ensino francês e norte americano, atribuem valor exacerbado à ciência, especialmente à Psicologia, e ao papel do Estado a serviço da melhoria da educação brasileira em bases sistemáticas. As contribuições da Psicologia para a educação seriam em favor da observação e atenção às diferenças individuais, juntamente com a utilização de testes vocacionais, como acrescenta Bomeny (2001).

Simultaneamente ao movimento da Escola Nova, o governo federal, compelido pelas pressões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passa a se preocupar com os problemas do pós-guerra. Sob a coordenação da política externa dos Estados Unidos, o Brasil celebra com aquele país um convênio assistencial para a educação das massas camponesas e a educação passa a ser considerada como fator de Segurança Nacional, como exigência do desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país, como destaca Leite (2002, p. 32).

Dentre as estratégias implementadas nesse contexto estão: a criação e instalação das Missões Rurais e a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), posteriormente denominada Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), com vistas ao enaltecimento dos valores urbanos, a reprodução e o fortalecimento do capital. Na segunda metade da década de 1940 foi lançada uma grande campanha de alfabetização de adolescentes e de adultos com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário e dela se desdobra a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1950. Para isso é utilizada uma “metodologia radiofônica”, servindo posteriormente a programas de educação de massa pelo rádio. Ainda em 1937, Getúlio Vargas se voltou para o ensino rural, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural

cujos objetivos eram expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais, delegando à educação o papel de difusão ideológica, como corrobora Maia (1982, p. 28):

O sentido de contenção que orienta as iniciativas do ensino rural se mantém, mas, agora, colocava-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e de civismo.

Nesse particular, considero importante uma breve retomada do papel da extensão rural, considerando que o extensionista é um educador, formado e formador, de acordo com os valores defendidos pela classe que detém os poderes de definir o modelo agrícola adotado no país e de pensar a educação, neste caso, a educação rural. Considerando que não há educação neutra, ela sempre vai produzir e reproduzir uma concepção de classe, da classe que detém o poder de planejamento e difusão do conhecimento sistematizado. A extensão rural e a escola rural reproduzem, historicamente, a idéia da classe burguesa dos grandes centros urbanos onde estão situadas as estruturas dos poderes: econômico, político e cultural. Esta foi uma das razões que estimularam Paulo Freire (1997) para refletir sobre o trabalho do agrônomo como educador, como será analisada ainda neste capítulo.

Freire observa, no meio rural, a convivência de técnicos da assistência agrícola, com formação teórica e acadêmica, e homens simples, cuja experiência é forjada no cotidiano da lida com a terra. Esse educador, então, se questiona de que maneira o agrônomo e o técnico agrícola deveriam realizar suas atividades no meio rural, se estendendo conhecimentos técnicos ou se comunicando pedagogicamente com os agricultores. A partir de sua experiência no Chile⁵⁰, Freire critica veementemente a forma como a extensão rural leva aos camponeses o conhecimento e os métodos necessários a um programa de reforma agrária. E observa que a extensão rural, ao invés de proporcionar uma educação libertadora, faz uma educação para a submissão e a subserviência das classes subalternas e para o acatamento às políticas

⁵⁰ Paulo Freire foi consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA), no Chile, entre novembro de 1964 a abril de 1969, período em que estava exilado do Brasil, durante a ditadura militar. Foi nesse país que Freire escreveu o livro "Educação como prática de liberdade" (ICIRA, 1968).

econômico-capitalistas. O mesmo processo acontece por meio das escolas rurais.

Para Fonseca (1985), a atividade extensionista é um instrumento de expansão da lógica capitalista porque foi adotada pelos governos locais por meio de convênios com as agências americanas de Extensão Rural. Foi característico desta primeira fase um exagerado entusiasmo fundado na idéia de que era necessário *informar* e *persuadir* os agricultores a adotarem melhores práticas agrícolas para se conseguir um aumento significativo na produção de fibras e alimentos (FONSECA, 1985, p. 41 – grifo meu). Os problemas rurais passavam a ser tratados sociologicamente no âmbito da problemática educacional. E o educacional, concebido como sistema de controle da população rural para que acatassem as determinações do modelo agrícola adotado no país.

No âmbito das relações entre industrialização e a constituição da economia nacional é possível entender a criação de estereótipos negativos a respeito do homem rural. No Brasil, pelo menos trinta anos antes da implementação do extensionismo rural, a imagem dos caboclos, ribeirinhos, indígenas e moradores rurais já havia sido descaracterizada quando da criação e sedimentação do estereótipo negativo do caipira, do Jeca-Tatu, pelas idéias de Monteiro Lobato. Podemos conjecturar quão determinantes eram (e continuam sendo) as palavras do extensionista para aquelas pessoas? Ele personificava a modernização, o desenvolvimento, o *homem* urbano (na acepção machista). E Freire questionava o papel da extensão assumindo posição radical em relação aos técnicos que, “movidos pela urgência do tempo, dizem claramente que ‘é preciso que se façam *depósitos* dos conhecimentos técnicos sobre os camponeses’, já que assim, mais rapidamente, serão capazes de substituir seus comportamentos empíricos pelas técnicas apropriadas” (1977, p. 45). Esta relação, segundo Freire, configurava uma invasão cultural, referenciada na concepção de educação bancária.

Com o amparo do Estado o extensionismo rural se fortalecia e dava esperanças de melhoria na condição de vida dos agricultores na medida em que esses aumentassem a produção e a produtividade, desta feita para atender ao mercado urbano e não mais para a manutenção familiar. Ao mesmo

tempo, novas necessidades foram sendo criadas, de modo a gerar dependência de sementes e mudas compradas, num primeiro momento, e dos fertilizantes e defensivos agrícolas da crescente indústria de agro-químicos dos EUA, em outro. Era o início da passagem da agricultura do complexo rural para uma dinâmica comandada pelos complexos financeiros. Onde podemos identificar o entrelaçamento entre a assistência técnica e a escola? E quais os benefícios dessas duas frentes de ações educativas para o Estado? Na década de 1950, com a fundação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), antecessora da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), a extensão passou a

utilizar-se da estrutura física da escola e lançou um projeto em que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciados daqueles praticados pela escola tradicional. O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então (LEITE, 1999, p. 36).

Desse modo, os ideais urbanos são produzidos e reproduzidos, sob forma de uma invasão cultural, por dois caminhos não menos importantes: o da escola e o da extensão rural. O primeiro, de professores para as crianças, o segundo, dos técnicos para os agricultores. Os dois educadores vão da cidade para o meio rural e muitas vezes desconhecem a realidade local, ignoram os saberes e a cultura dos agricultores ou consideram-nos atrasados, acreditando que fazem o bem ao modificá-los. O modelo de educação transplantada não oferece condições para a leitura do mundo, preconizada por Paulo Freire. Em sua obra "A importância do Ato de Ler", Freire (1988, p. 13) esclarece que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

O fazer do educador deve ser vivenciado *por* e *para* uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando num processo criador, no qual ele é também um sujeito, diz ainda o mesmo educador. *A leitura do mundo* é o pré-requisito para o ato de ler, de escrever e transformar a realidade, ou seja, a leitura é uma experiência existencial. Por isso a palavra escrita deve vir através da leitura do mundo e concomitante a esta.

Vejam, então, a questão do analfabetismo no Brasil, mais expressivo na zona rural nordestina e qual o projeto de sociedade que ela servia. Um estudo realizado por Vanilda Paiva sobre “Um século da educação republicana” aponta parte dessas contradições, os arranjos pelos governos republicanos no sentido da escolarização veicular os interesses por eles defendidos. A autora registra que desde o Império com o Ato Adicional de 1834 a descentralização administrativa e a municipalização dos serviços oferecidos pelo Estado fazem parte das pautas de discussões. A República proclamada referendava a descentralização das competências impostas pelo Império e a centralização dos recursos na União nos diferentes níveis de ensino.

A Constituição de 1934 retoma essa discussão e consolida a intervenção da União na manutenção do Ensino Elementar, historicamente sob a competência das províncias. O ensino secundário, inicialmente, era restrito ao governo central (Colégio D. Pedro II) e foi sendo progressivamente compartilhado entre União e estados. O ensino superior manteve o mesmo padrão do Império; nasceu sob a “égide” do governo central e, permanecia até a época em que escreveu esta obra, com exceção do governo estadual de São Paulo, com a criação da Universidade de São Paulo (PAIVA, 1990).

De acordo com Ferraro (2004 p. 113), a questão do analfabetismo surge como problema nacional. “Emerge, porém como problema eminentemente *político*, em vinculação com a questão eleitoral, não como uma questão econômica, ligada à produção. Menos ainda como questão pedagógica, tal o descaso então reinante em relação à educação do povo”. Segundo o autor, pelo menos durante 100 anos da educação escolar no Brasil, alfabetização se transforma em questão vital; grande parte das pessoas estão alijadas da cidadania do voto constituindo tal exclusão um aspecto funcional para as elites: “o analfabetismo é erigido na grande vergonha nacional, e na causa de todos os males”, por isso os termos “analfabetismo” e “analfabeto” assumem uma conotação pejorativa que é flagrante (FERRARO 2004, p. 119). Também para Paiva (1990), a questão do analfabetismo atravessa toda a República e emerge com a Lei Saraiva, a reforma eleitoral de 1881 que, no final do Império, proibia o voto dos analfabetos. As iniciativas para combater o analfabetismo se deram a partir de motivos patrióticos ou nacionalistas, considerando a estabilidade

social, ideológica educativa, sentimentos humanitários, ideais republicanos e democráticos.

As tentativas de modernização da sociedade brasileira geraram profundas contradições culturais, econômicas e sociais, com ações populares de cunho progressista lutando por conquistas sociais básicas e pelo resgate da nacionalidade, ideologicamente apresentada pelo presidente Juscelino Kubitschek como “Aliança para o Progresso”, em consonância com os interesses dos Estados Unidos. Progresso significava desenvolvimento e este, por sua vez, significava industrialização que deveria ser atingida a qualquer preço, como se os fins justificassem os meios.

As discussões sobre o analfabetismo no Brasil, que se iniciaram por volta dos anos de 1920, foram oficializadas, segundo Fávero⁵¹ em 1946-1947, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir da criação da 1ª Campanha Nacional de Alfabetização. Nesse contexto de pós-guerra a UNESCO havia sido criada e recomendava expressamente aos países arregimentados pelo sistema capitalista, sob o comando norte-americano, que revertissem o quadro desolador da ignorância. O Brasil apresentava 60% de sua população analfabeta, mas no Nordeste os índices eram ainda maiores. A primeira Campanha de Alfabetização esteve distante das comunidades rurais tendo se concentrado mais nos centros urbanos. Por isso mesmo, diz Fávero (2003), foi desencadeada a segunda Campanha de Alfabetização que trabalhou a higiene e a saúde e, dentro dos seus objetivos, estavam: a extinção da malária, o controle de endemias rurais, a formação de quadros técnicos para atender a essas populações desassistidas.

Mesmo não simpatizando com estas Campanhas e nem com as propostas progressistas de Paulo Freire, Juscelino Kubitschek convidou o educador para trabalhar junto ao Ministério de Educação (FREIRE, 2007, p. 35). Diferentemente de como a educação tradicional era trabalhada, Freire solicita que a educação de Adultos, na Zona Costeira dos Mocambos existentes no oeste de Pernambuco, teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se a um simples conhecer de letras, palavras e frases. O trabalho educativo para

⁵¹ Entrevista concedida a TVE, em agosto de 2003.

a democracia só teria sentido se o processo de alfabetização de adultos não fosse *sobre* – verticalmente – ou *para* – assistencialmente – o homem, mas com o homem, com os educandos e com a realidade. Freire propôs, então, uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, à decisão, à participação e a responsabilidade social e política (FREIRE, 1997, p. 35).

Em meados dos anos 1960, mais precisamente em 1964, temos o golpe militar. A crise do modelo desenvolvimentista era inevitável, resultando, dentre outros fatores, do desenvolvimento das ondas migratórias para os centros urbanos, da anulação dos direitos sociais e da cidadania, do “milagre econômico” dos anos de 1970 e da aproximação com o Fundo Monetário Internacional. Nesse contexto, há que se reconhecer a importante contribuição de Paulo Freire para compreender o mundo rural, como farei em seguida.

4.1 Contribuições de Paulo Freire para compreender a educação articulada ao desenvolvimento no mundo rural

Muitos trabalhos de Paulo Freire foram realizados na zona rural, tanto no Brasil quanto em países recém saídos do sistema de colonização, para os quais se deslocou após ser perseguido pela ditadura militar. A vida e a obra de Paulo Freire devem ser compreendidas no contexto nordestino de exploração de homens e mulheres que têm, desde a exploração colonial européia, a causa maior. Seu pensamento foi forjado a partir da década de 60 do século XX sob forte influência de pensadores progressistas franceses. No interior do Nordeste, especificamente no meio rural, onde a exploração colonial foi implacável para a produção da cana-de-açúcar em larga escala, era necessário resgatar a dignidade/humanidade expropriada, junto com a terra, dos trabalhadores nordestinos.

Os primeiros contatos com a leitura, para esses trabalhadores da terra e sem terra aconteceram em ambiente muito simples, em sua casa à sombra de uma mangueira. Os gravetos serviram de giz e o chão, de quadro, como ele mesmo relata (1995). De todas as dificuldades e provações que ele atravessou, a fome foi a mais cruel, pois atrapalhava seu aprendizado. Com a palavra, o próprio Freire relata sua experiência:

Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. [...] criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. (1979, p. 9).

Conforme relato, as primeiras experiências de Paulo Freire com a alfabetização ocorreram no meio rural, precisamente no interior do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, com trabalhadores adultos, comprovando mais uma vez a sua relação com o meio rural e o compromisso com as questões do povo. É inegável a importância desta experiência para a epistemologia do filósofo e educador Freire. O exílio durante o governo militar foi decretado em razão da Campanha Nacional de Alfabetização no governo João Goulart e a conscientização de imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras.

Enraizados na *práxis*, os escritos de Freire têm a marca do conflito político e da luta de classes na América Latina, bem como de mudanças estruturais, dentre elas a Revolução Cubana (1959-1961) e a instalação do primeiro governo socialista da região; o avanço das forças populares, especificamente dos sindicatos de classes trabalhadoras e partidos políticos de esquerda. Nesse período, a Igreja Católica e outras igrejas de confissão cristã passaram por mudanças ideológicas assumindo um novo jeito de trabalhar as comunidades e as questões socioculturais (TORRES, 1997, p. 115). As obras de Freire expressam a pedagogia socialista, emoldurada sob a perspectiva histórico-materialista.

Na tentativa de compreender melhor a educação do meio rural no Amazonas trago a contribuição deste grande educador e algumas das experiências no campo da cultura e da educação popular, que constituem as bases do método Paulo Freire. Sua epistemologia mesclava-se e alimentava-se da prática, ao que ele denominou de *práxis* e grande parte dos seus trabalhos foi desenvolvida longe dos centros urbanos, com trabalhadores, camponeses operários e grupos populares organizados; pessoas marginalizadas do processo social, fazendo parte dele apenas como mão-de-obra barata e desqualificada. Daí a importância em trazer as concepções de educação de Freire para a leitura da educação no meio rural no Amazonas.

Na educação brasileira o movimento de inversão da tradição elitista ficou fortemente identificado com a pedagogia de Paulo Freire (BOMENY, 2001, p. 58; LEITE, 2002), com sua compreensão acerca da alfabetização e conscientização (Freire, 1963), com forte apoio da Teologia da Libertação, para trabalhos como do Movimento de Educação de Base (MEB). A educação libertadora foi desenvolvida em comunidades rurais por grupos progressistas ligados a partidos políticos de esquerda, igrejas progressistas, a arte e a ciência. Negligenciada pelos governos militares,

O movimento pela educação dava as mãos aos movimentos de cultura popular, e a pedagogia do oprimido encontrava na defesa da educação pública seu suporte de maior apelo social. Escola, conscientização, ascensão social e transformação política sintetizam os quatorze anos de efervescência interrompidos com o Golpe de 1964 e a subsequente suspensão da experiência democrática no Brasil (BOMENY, 2001, p. 61).

Mesmo assim, movimentos populares, muitos sob a influência das idéias e do método de Paulo Freire, tentaram mudar esse cenário como, por exemplo, a alfabetização de adultos utilizando o método desenvolvido por ele, no Nordeste nos anos de 1950, antes do governo militar. O “Projeto Memória 2005” fala da prática pedagógica transformadora:

O envolvimento de Paulo Freire nos movimentos populares do Nordeste, à época anterior ao golpe militar, reforçam sua opção pelas camadas menos privilegiadas da população, os chamados oprimidos. Na essência, expressam o desejo de Freire de viver em um país com menos desigualdades, com justiça social, liberdade e democracia. Foi nesse ambiente que ele pôde experimentar seu método na prática e observou ser possível alfabetizar homens e mulheres a partir da sua concepção pedagógica transformadora. A partir da experiência de Angicos/RN, Paulo Freire avança com sua pedagogia pelo Brasil até ser preso após o Golpe Militar.

Reverendo a história da educação de massas, (entendida como alfabetização e escolarização), constata-se que o Estado burocrático estabelecido com a ditadura militar nos anos de 1960, caracterizado por políticas autoritárias, tentou desmobilizar as organizações populares em detrimento de uma nova organização política, comprometida com interesses externos aos de nosso país. Foi nessa década que os programas de alfabetização e educação dos adultos foram interpretados como um perigo para a estabilidade do regime capitalista. Os detentores do poder entendiam que se

as idéias fossem difundidas e ampliadas, o processo político tornar-se-ia incontrolável.

Com a instituição do regime militar, grande número de programas desapareceu, paralisando, por anos, as tentativas brasileiras de eliminação de analfabetos e de educação da população adulta e infantil ligada às camadas populares. O MEC retomou a questão somente em 1966, pressionado pela UNESCO, para que os compromissos internacionais assumidos na área educativa, como o combate ao analfabetismo, fossem cumpridos. A educação era considerada como questão fundamental para o desenvolvimento cultural dos povos.

Balduino Andreola, um dos estudiosos de Paulo Freire, entende que a obra deste educador contém muito mais referência ao campo (aqui tratado como o espaço rural), do que a cidade: “[...] o interesse dele pelos problemas do mundo rural, o diálogo dele com os camponeses e a solidariedade com suas lutas foram constantes, ao longo de toda a sua trajetória” (2002, p. 59).

Esta relação de Freire com o meio rural está presente em várias obras. Em "Educação como Prática de Liberdade" (1970), discute as relações autoritárias e opressoras nos latifúndios e os problemas agrários que reclamam uma educação libertadora, como exigência para um processo de transformação e democratização. Em "Pedagogia do Oprimido" (2002), o educador traz experiências acumuladas no Chile e explica a dualidade existencial dos oprimidos “hospedeiros” do opressor e, com isso, a inexistência de uma tomada de consciência do opressor, introjetado nos camponeses. A situação de oprimido estava naturalizada como se fosse destino, fado ou vontade de Deus. Para construir, com os camponeses e a partir de suas experiências, uma nova visão de mundo na qual fossem os sujeitos, Paulo Freire trabalha com os temas geradores. Estes são escolhidos junto com os camponeses, considerando a sua cultura, os seus saberes resultantes das experiências de trabalho com a terra. Somente assim os camponeses se interessavam pela discussão, porque a codificação dizia respeito a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Também se percebe interesse pelo rural vindo de Paulo Freire, no livro “Conscientização” (1979, p.10) quando ele mesmo lembra e se volta para suas origens rurais.

Porém, em "Extensão ou Comunicação?" (1977) está o debate sobre a reforma agrária chilena, os problemas e as lutas do mundo rural e a expressão do professor em seu trabalho pedagógico-político no contexto da reforma agrária no Chile. Como citado anteriormente, para Freire, não apenas o professor educa. O técnico (agrônomo) e os agricultores também estão em relação de ensino-aprendizagem. O agrônomo é visto por Freire como um educador, dentro de uma concepção dialógica, problematizadora, conscientizadora e não apenas um técnico frio, conforme os ditames de um extensionismo assistencialista, tradicional e autoritário. A unidade pedagógica, na acepção ampla do termo, e a produção estão relacionadas à cultura e a economia.

Unidade pedagógica na qual são educadores, não somente os professores que porventura atuam num centro de educação básica, mas também os agrônomos, os administradores, os planejadores, os pesquisadores, todos os que, finalmente, estejam ligados ao processo. (FREIRE, 1983, p. 39).

Embora Freire se considerasse apenas um educador e não um agrônomo, quando de sua estada no Chile analisou o problema da comunicação entre o técnico e o camponês, no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária. Critica veementemente o modo como o agrônomo, equivocadamente chamado "extensionista", levava seu conhecimento para depositar sobre os camponeses sem considerar os saberes individuais e coletivos. Por outro lado, Paulo Freire mostra como a ação educadora do agrônomo, bem como a de qualquer educador, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao ser humano – homem e mulher –, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica.

É notória a preocupação de Paulo Freire com a transformação através da formação de uma consciência crítica associada à ação, a ênfase no diálogo entre educador e educando, a relação entre política e educação e a aquisição de conhecimento como fator social. Ele ressalta a capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem, educadores trabalharem a interdisciplinaridade em favor do trabalho coletivo e solidário, da autonomia dos sujeitos e da educação popular. Marcadamente ele vive e escreve a educação a partir da classe que identifica os trabalhadores rurais, mas também urbanos.

De Paulo Freire a educação latino-americana e mundial - especialmente no Chile, Tanzânia, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique, recebeu importantes contribuições para o processo de conscientização e emancipação humana. Como muitos intelectuais (Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Jean-Claude Forquin, na França; Michael Young e Basil Bernstein, na Inglaterra; Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren, nos Estados Unidos; José Gimeno Sacristán, na Espanha; e António Nóvoa e Boaventura de Sousa Santos, em Portugal), o pensamento de Paulo Freire tem forte influência da dialética de Karl Marx (1818-1883).

Na esteira das análises marxistas, Paulo Freire entende que, para conhecer o processo educacional é necessário, antes, compreender a estrutura da sociedade onde a escola existe e realiza suas atividades. No modo de produção capitalista a educação cria uma falsa consciência da realidade, ofuscando os interesses de classe. Serve como meio para justificar a dominação de uma classe sobre a outra. Com esta leitura, Paulo Freire denuncia a *reprodução* da ideologia dominante ao preparar as crianças das famílias proprietárias para continuarem sendo detentoras dos meios de produção e os filhos das famílias que não possuem esses bens (os proletários) para que continuem vendendo sua força de trabalho ou conformando-se quando não encontram empregos.

Freire é considerado um dos principais teóricos críticos da educação. Entende ele que a educação deve considerar a pessoa concreta, inserida na sua realidade. A educação pode fazer das pessoas donas de sua história ou acomodá-las ao mundo à semelhança de como são domesticados os animais, (FREIRE, 1996; 1997), por meio do depósito de conhecimentos no aluno. A educação adestradora é chamada de *bancária, monológica*, unidirecional do professor para o aluno. Por isso mesmo é opressora. Nela não existem sujeitos da aprendizagem, apenas objetos receptores do saber produzido. Mas a educação é, contraditoriamente, uma força *inovadora*, já que o professor é um sujeito político com autonomia relativa, portanto, seu fazer pedagógico não é neutro.

Para Freire “[...] uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das

coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 2002, p.140). E, na relação pedagógica, ninguém ensina sem aprender e ninguém aprende sem ensinar.

Ao destacar a importância do ser humano em tornar-se sujeito – e não objeto – de sua própria educação Freire afirma: “ninguém educa ninguém, Somos educados na medida em que outras pessoas também o são”. (FREIRE, 1983, p. 14). Esta idéia traduz o inacabamento ou inconclusão humana. É, segundo ele, a consciência do inacabamento que torna homens e mulheres, seres da busca, da reflexão e da auto-reflexão.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado e esta consciência que o leva à perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. (FREIRE, 1983, p. 28).

A educação defendida por Paulo Freire é *libertadora* ou *emancipatória* e uma das características mais importantes é a dialogicidade, porque o professor aprende com os educandos e a riqueza cultural destes, ao mesmo tempo em que ensina; *problematizadora*, pois trabalha com temas geradores que estão de acordo com a realidade social do cotidiano do aluno; *crítica*, no sentido de ser formadora de cidadania, dando consciência da responsabilidade social e política do educando; *prática-teórica*, por meio da constante reflexão e ação, ou seja, para a *práxis* (prática-teoria-prática). Ele mesmo foi um sujeito da práxis.

O trabalho educativo de Freire juntamente com a população de Guiné-Bissau também destaca a relação entre educação e produção, evidenciando mais uma vez o caráter rural da práxis de Paulo Freire, o que é registrado na obra *Cartas a Guiné-Bissau* (1978). Mais que 90% da população daquele país, segundo Mário Cabral (In: FREIRE, 1978, p. 46), era de camponeses. Desta maneira a proposta de educação surgida dos encontros entre a equipe do IDAC e as lideranças e educadores da Guiné-Bissau era condizente com os problemas e a temática do campo. Neste livro está o relato do ocorrido em Senegal, uma comunidade rural que participava do projeto de alfabetização coordenado por Paulo Freire. Os alfabetizandos esqueciam rapidamente o que aprendiam. Na aula seguinte voltava-se à estaca zero. A certa altura a equipe pedagógica se deu conta de que aquela população queria plantar, produzir, e não estava nada motivada a alfabetizar-se.

Em Guiné-Bissau é obvia a unidade permanente e fecunda entre a educação e a produção, entre a escola e a vida, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O lugar da educação não está no confinamento dos alunos no prédio escolar. O sucesso ou fracasso, também não. Ela depende da postura político-pedagógica de quem a pratica, da intencionalidade dos sujeitos e do projeto sócio-histórico que pretendem construir. Em linhas gerais, está diretamente ligada à formação do ser humano porque não se restringe aos conteúdos programados, aos conhecimentos transmitidos e/ou construídos em sala de aula. A educação está presente em todas as sociedades humanas, em todos os lugares e espaços onde ocorrem as relações sociais, nos modos não-formal e formal. Além do desenvolvimento cognitivo a educação é formativa, socializadora, transformadora, libertadora e humanizante, sendo indispensável para a formação do caráter, da ética, da concepção de mundo e das ações individuais e coletivas.

A escola enquanto instituição desempenha importante papel no processo de construção do conhecimento, pelas formas de organização que ela proporciona ao aluno participar. Mas a vida, o cotidiano, as experiências positivas ou negativas nos acrescentam, diariamente, aprendizados e desenvolvem habilidades necessárias à convivência social. Por isso, talvez, Dewey, embora pragmático e distante do materialismo histórico-dialético, sustente que a educação não é a preparação para a vida, mas a própria vida!

Em 1975 Paulo Freire viveu na Guiné Bissau o projeto “Escola ao campo”, em áreas rurais, local onde havia a troca de saberes entre os educandos e camponeses.

A escola ao campo, projeto que consistia em deslocar, temporariamente, as escolas urbanas, com seus professores e seus estudantes, a áreas rurais, em que, vivendo em acampamentos, participariam da atividade produtiva, aprendendo com os camponeses e a eles algo ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares, era um desses caminhos de que nos falava o Comissário Mário Cabral. (...) Assim é que, já no ano letivo de 1975 tinham sido iniciadas experiências a prolongar-se, como de fato se deu, no de 1976, de integração do trabalho produtivo às atividades escolares normais, no intuito de combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele. (...) Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de "n" disciplinas que, no sistema

tradicional, são "transferidos", quando são, verbalistamente. (FREIRE, 1978, p. 20).

Existem ainda referências ao processo educativo no meio rural em outras obras de Freire. Em *A Importância do ato de ler* (1986), no artigo intitulado *O povo diz a sua palavra ou a alfabetização*, publicado em São Tomé e Príncipe (42-95), Freire transcreve textos muito ilustrativos dos temas desenvolvidos nos *Cadernos de Educação Popular* e no *Caderno de Exercícios*, produzidos na *República Democrática de São Tomé e Príncipe*. Produz uma síntese entre o trabalho manual e o intelectual, entre o estudo e o processo produtivo, que a educação no meio rural não poderia descuidar.

Na sua fala aos Sem Terra, no Assentamento Conquista da Fronteira, publicada pelo ITERRA no *Caderno Paulo Freire um educador do povo* (2001), salienta, de maneira linda, esta unidade necessária. Segundo ele (Idem, p. 25), um assentamento "(...) tem que ser e a cada dia virar mais um centro de formação de cultura, um centro de produção do saber, não apenas produção econômica (palmas)".

No seu último livro concluído *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 35) Freire se refere ao seu diálogo com os camponeses para esclarecer a diferença, mas ao mesmo tempo, a unidade essencial entre o saber do senso comum e o saber científico ou filosófico (Op. cit., 34-35):

Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de "não-eus" com que cientistas ou filósofos acadêmicos "admiram" o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

Como se percebe, a práxis de Paulo Freire está enraizada no mundo rural. Em diferentes momentos históricos e socioculturais ele trabalhou com sujeitos populares, os camponeses. Daí a importância histórica do MST, situando-o numa luta que vem de longe, desde os quilombos e as Ligas

Camponesas. Empolgado com a marcha do MST em 1997, assim concluiu ele sua Segunda Carta Pedagógica (FREIRE, 2000, p.61):

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país, devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para ampliação e consolidação da nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

A importância e a necessidade de uma educação que forme para prática da liberdade justificam a luta dos seres humanos pelo direito à educação, na radicalização com a ideologia dominante presente nos livros didáticos e na educação bancária que só pode ser mudada pela transformação dos sujeitos que a praticam. As pessoas que sobrevivem do trabalho da/com a terra no meio rural representam parte da população considerada “atrasada”, em razão do modo de vida simples que vivem, do quantitativo de bens materiais e da formação escolar que possuem. São os “jecas-tatus”, uma população não identificada como sujeitos da resistência: os pequenos agricultores, ribeirinhos, povos indígenas, caboclos, quilombolas, lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, agregados, assalariados rurais, e outros mais.

Moram em um Brasil distante, conhecido e visitado, na maioria das vezes, em épocas de campanhas eleitorais; vivem – e alguns casos, sobrevivem - num espaço territorial desprovido da modernidade atribuída à cidade. Populações historicamente estigmatizadas pelas políticas públicas como se fadadas, elas e o campo, ao desaparecimento para dar lugar aos agrobusiness e aos empresários do turismo rural.

O afastamento escola-comunidade e comunidade-escola intencionalmente forjado pelos defensores do conhecimento científico (que se afiliam aos economistas tradicionais e vêem na educação o caminho para o lucro e a subserviência) permite o acesso dos alunos-comunitários e o trânsito destes na escola, mas cerceia a relação dialógica defendida por Freire e o

processo coletivo e social, inerente à educação⁵². Em suma, o diálogo, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico.

[...] diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: "ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo". Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno (GADOTTI, 2005, p.6).

O ato de conhecer, para Freire (1975), consiste em uma atitude crítica, reflexiva diante da vida, onde tudo que se vive e se conhece, ou seja, aquilo que parte do cotidiano das pessoas, é considerado como "temas significativos" para produzir o conhecimento. Esse pedagogo destaca a importância da educação como sendo uma relação dialógica entre o educador e o educando, pois juntos, ambos criam conhecimento do mundo, este mundo que para ser conhecido e transformado deve envolver a intercomunicação e a subjetividade.

Na busca do conteúdo o diálogo deve estar presente. Analisando o diálogo, Freire (2003) constata a necessidade de analisar a palavra como mais do que um meio para que o diálogo se efetue. Há duas dimensões constitutivas da palavra: ação e reflexão. A palavra verdadeira é práxis transformadora que é possível num espaço educativo dialógico competente, sério e alegre que jamais se preste a "[...] castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser" (FREIRE, 2002, p.33).

E compreende que esta possibilidade pedagógica pode estar presente em todas as etapas da educação escolar. Por meio do seu pensamento (e ao longo da sua experiência político-pedagógica, como ele gostava de destacar) confirma-se a sua opção e a sua defesa por uma educação que, enquanto processo de relação dialógica entre as pessoas e entre estas e o mundo, pode contribuir com a construção e a intensificação da humanidade do ser humano.

⁵² Em relação ao diálogo Freire diz "ensinar exige disponibilidade para o diálogo" (2002), ou seja, o diálogo é uma relação de comunicação de intercomunicação, sem o qual não há ensino-aprendizagem; nesse caso, em se tratando da escola e comunidade. Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo, e o conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. Através da relação dialógica e dialética entre meio urbano e rural, professor e aluno, escola e comunidade etc., a proposta pedagógica de Freire, centraliza-se na dimensão do conhecimento, no sentimento de aceitação do outro, da interação, da intersubjetividade do conhecimentos extra-curriculares.

Freire concebe a educação como uma via fundamental e primordial na reflexão do ser humano e seu papel na sociedade. Por esse viés, as idéias freireanas constituem a base de orientação para o processo de formação docente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, que implica saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro.

4. 2 Na contramão da pedagogia do diálogo entre saber e conhecimento: a educação rural articulada à Revolução Verde

O golpe militar de 1964 estanca as experiências de educação popular, principalmente as de alfabetização de adultos pelo chamado Método Paulo Freire, e afloram, na década de 1970, os altos índices de analfabetismo no Brasil. O Ministério da Educação lança o Mobral como movimento de caráter nacional com vistas a retrair os movimentos de educação de base e de alfabetização de adultos. Foi um programa destinado tanto para os grupos urbanos quanto rurais, orientado para a conformação ao projeto social e político da ditadura militar. O Mobral foi extinto em 1986, com a Nova República, no governo de José Sarney, surgindo em seu lugar a Fundação Educar. Mais uma vez se constata o descaso com a educação brasileira, em especial com a que se destina às populações rurais que estamos focalizando.

Em termos de educação escolar estavam colocadas as bases para o projeto capitalista de desenvolvimento rural acontecer. A "Revolução Verde", outra ideologia de desenvolvimento (além da do Jeca Tatu), foi colocada em marcha nos anos 60 do século XX. No contexto de crise de oferta de alimentos, do aumento demográfico e da iminente "catástrofe alimentar", os Estados Unidos traçaram um ideário de transformação produtiva e tecnológica da agricultura, conforme Almeida (1997, p. 44):

A partir de meados da década de 1960 , vários países latino-americanos engajaram-se na chamada "Revolução Verde", fundada basicamente em princípios de aumento da produtividade através do uso intensivo de insumos químicos, de variedades de alto rendimento melhoradas geneticamente, da irrigação e da mecanização, criando a idéia que passou a ser conhecida como aquela do "pacote tecnológico". Os objetivos então estabelecidos eram condizentes com o cenário mundial da época: crise no mercado de grãos alimentícios,

aumento do crescimento demográfico e a previsão, a curto prazo, de uma "catástrofe alimentar" que poderia gerar convulsões em certas regiões do mundo.

Com a implantação da Revolução Verde, o Brasil apresentou prosperidade na economia agrária com a expansão da fronteira agrícola em decorrência, por um lado, do processo de incorporação da economia regional nos cenários nacional e internacional (BECKER, 1982); por outro, pela redução dos pequenos proprietários de terra que foram paulatinamente "engolidos pelos grandes estabelecimentos agropecuários" (SILVA, 2001). Não coincidentemente, no Brasil e na América Latina, esse período coincide com os governos militares ditatoriais e constantes repressões aos movimentos sociais populares, principalmente aos que lutavam pela Reforma Agrária. Ribeiro (2002c, p. 51) amplia esta compreensão, apresentando a articulação de dois modelos de desenvolvimento, um rural e outro urbano, ambos visando a expansão do capitalismo no Brasil. No campo, a modernização da agricultura e na cidade, a substituição de importações:

Este modelo, também identificado como "modernização da agricultura", estava associado ao projeto de desenvolvimento urbano-industrial de "substituição de importações", que se concretizou através de um intenso processo de industrialização implementado nas principais cidades brasileiras. Esses dois modelos – a "revolução verde" e a "substituição de importações" – significaram, na verdade, o processo de expansão do capitalismo no Brasil, em dois movimentos articulados. De um lado, criaram-se indústrias, na sua maior parte dependentes de matérias primas importadas, desenraizadas, descoladas da nossa produção agrícola; de outro, criava-se a necessidade de um mercado de força de trabalho para as fábricas que aqui se instalavam. E onde os donos das fábricas, os capitalistas, iriam buscar seus operários? Em trabalhadores rurais, principalmente nos seus filhos. Agricultores eram expulsos da terra pela pressão de fazendeiros, madeireiras, mineradoras, pela falta de uma política agrícola de valorização de seus produtos e por não terem as condições mínimas de adotar ou de enfrentar as novas tecnologias, ou as novas máquinas de preparar a terra, semear, colher, tirar o leite, aplicadas à agricultura e à pecuária.

Esta articulação entre o rural e o urbano em favor de um projeto de desenvolvimento via Revolução Verde e substituição de importações encontra na educação um ponto de apoio para legitimação da ideologia dominante. Visto por outro ângulo, apesar dos programas e projetos existentes, a educação rural não implica em ações transformadoras e a presença dos agentes pedagógicos ocorre no sentido de ações "legitimadoras" do que se pode convencionar de

poder público. Em primeiro lugar, porque é uma fatia marginal nas preocupações do setor público; segundo porque os resultados obtidos parecem mais um "desfecho" do processo de desenvolvimento do que uma ação verdadeiramente transformadora e, em terceiro lugar, porque apresenta uma função "legitimadora" da presença de agentes neste contexto. (CALAZANS, CASTRO & SILVA, 1985, p. 162).

A contribuição dos autores é associar a experiência da educação no meio rural no processo histórico de consolidação do capitalismo no campo brasileiro pela apropriação e controle dos meios de produção, entre eles, a expropriação da terra. Desse modo, nos países capitalistas onde o processo de desenvolvimento é desigual e subordinado à economia daqueles com maior desenvolvimento científico e tecnológico, também tem as suas especificações. Pode-se dizer que, em comum, estão as contradições engendradas por esse sistema, mas as conquistas sociais e nestas a própria qualidade da educação são diferentes, considerando a não neutralidade da educação, discutida por Freire:

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Uma tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 1981, P. 73).

Fernandes e Molina (2004) também ajudam nesta análise quando afirmam que o paradigma do rural hoje elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ele também exclui o que não está incluído na modernidade, a lógica do mundo rural, saberes e políticas alternativas e, ao excluir, cria outro sistema de idéias, necessidades e desejos. É na esteira desse paradigma que a educação escolar rural acontece, em conformidade com os ideais conservadores do desenvolvimento rural na ótica do processo de reprodução e acumulação de capital. Nessa lógica, a escolarização nas áreas rurais é um apêndice da que existe nas grandes cidades. É evidente o descompasso entre as condições gerais da oferta educacional na área rural em comparação com a área urbana porque a origem da educação rural "está na base do pensamento latifundiarista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que lá vivem" (FERNANDES;

MOLINA, 2004, p. 62); tanto o conceito de educação rural quanto o processo como ela ocorre é antidemocrático:

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. [...] Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que aconteceram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem sujeitos, sem sua participação, mas pronto para eles.

Portanto, a educação rural fortalece as idéias desenvolvimentistas na medida em que não questiona as forças produtivas, as relações de produção e as transformações que se operam no campo, como se fosse um lugar sem sujeitos.

A própria noção de desenvolvimento como um bem para todos em todos os lugares é enganosa, porque está associada à idéia de modernidade e os países e povos são julgados pelos padrões de consumo, de produção e aquisição de bens materiais. Esta noção de desenvolvimento, que já discutimos e aprofundamos no primeiro capítulo, nega e descaracteriza outros padrões e organizações sociais que não se ajustem aos já estabelecidos pela modernidade racionalista.

Nas décadas de 1950 e 1960, a noção de desenvolvimento rural estava ligada à substituição da agricultura considerada "arcaica", tradicional e que destoava do nascente desenvolvimento agrícola baseado nos pacotes tecnológicos considerados satisfatórios do ponto de vista da produtividade. Para o sucesso desse empreendimento, a indústria química determina as inovações que deveriam ocorrer na agricultura e na economia, e os locais onde o desenvolvimento ocorreria. É o momento de integrar a agricultura à indústria considerando este como o caminho inexorável para o desenvolvimento "moderno" e "avançado" na zona rural. Só o aumento da produtividade conta para o desenvolvimento rural. Não importando agora mais a diversidade e o tempo das culturas na terra, a sustentabilidade ambiental, social e cultural. As pessoas com mentalidades de agricultores tradicionais, também não servem mais, porque, para o mercado e para a economia, constituem atraso de produção, de produtividade, de venda e de lucro. (ALMEIDA, 1997).

Assim, os planos de desenvolvimento oficiais passam a ser delineados pela visão desenvolvimentista, definem as competências dos agricultores e as características do sistema técnico; os órgãos públicos, por sua vez, definem as novas tecnologias como que formatando os agricultores dentro deste modelo. Desse modo, constituem-se novos clientes para os bancos liberarem financiamentos e garante-se a compra de produtos agro-químicos para as indústrias produtoras.

No ano de 1980, foi encerrado o regime militar no Brasil, apesar de o presidente Tancredo Neves ter sido eleito de forma indireta, pelo Congresso Nacional, e não ter sido empossado porque morreu na ocasião; em seu lugar assumiu o vice-presidente José Sarney. Em seguida o mundo começa a experimentar a crise do socialismo real, com a queda do Muro de Berlim e a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Nesse contexto, políticas neoliberais de privilegiamento do mercado e esvaziamento do Estado social, são fortalecidas pelas ações e decisões da Inglaterra e dos Estados Unidos. Com isso, amplia-se ainda mais a ação privada no campo do agronegócio gerando expulsão de agricultores e, em decorrência, muitos conflitos sociais.

Nesta mesma década surgem organizações sociais e movimentos sociais populares, sendo o MST o mais expressivo dos últimos vinte anos porque confronta a estrutura agrária brasileira em sua relação com a economia e a política⁵³. Portanto, é no contexto neoliberal de tentativa de negação dos conflitos sociais, delegando aos trabalhadores a responsabilidade pelo desemprego e perda da terra, que o campo ganha vida e seus sujeitos lutam por outro modelo de desenvolvimento rural, desta feita como proposta de construção e reconstrução coletiva e não pelo vetor individualista. Ferraro (1997) observa que o movimento econômico do neoliberalismo parte da liberdade de escolha dos indivíduos, de suas escalas parciais de valores, seus

⁵³ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é fruto de uma questão agrária estrutural e histórica no Brasil e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Os objetivos do Movimento são a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. Recomendo a leitura da obra SILVA, José Graziano da. *O que é a questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 2001; CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

interesses e méritos, para a formação das instituições, negando o conflito social, porque defende a ação isolada do indivíduo.

Para o neoliberalismo a liberdade do indivíduo se sobrepõe às necessidades próprias dos grupos sociais. A mercadoria expressa o próprio valor, que se confunde com as necessidades e desejos de consumo dos indivíduos. Também procura diminuir o papel econômico do Estado em sentido estrito, reduzindo as suas necessidades às funções de repressão, de segurança e de legitimação jurídico-institucional, atacando o seu papel de regulador de políticas sociais que possam interferir no mercado. Por tais razões Ferraro (1997), considera o neoliberalismo uma falácia, uma fraude, um discurso enganoso, provocador de uma falsa consciência. Diz o autor que o neoliberalismo, mais do que uma teoria é uma doutrina, e se caracteriza como movimento social de caráter reacionário. Do outro lado, com proposições solidárias e coletivas, estão muitos movimentos populares e sociais.

O desenvolvimento rural não pode ficar circunscrito apenas à aplicação de técnicas de produção e de investimento de capitais no campo. É uma decisão política porque envolve ações que resultam na concentração ou distribuição de direitos sociais, de renda e de poder. Afeta diretamente as relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza. Sua finalidade deveria ser o de propiciar a construção e reconstrução dos sujeitos históricos no ambiente em que vivem em relação de respeito com o meio físico e natural. O objetivo do desenvolvimento, nesse sentido, seria o de satisfazer as necessidades básicas de alimento, saúde moradia, educação e segurança como parte inseparável de um projeto de promoção da dignidade humana. E a reforma agrária é um pré-requisito para o desenvolvimento rural, que deve ser pensada no contexto do desenvolvimento nacional:

Em 1979, o então presidente da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) assim se pronunciava:

O Desenvolvimento Rural deve ser a concepção de toda estratégia do crescimento [...]. Significa o próprio desenvolvimento. Indica o enfoque e a ordem de prioridades. Envolve cada aspecto das atividades sociais e governamentais. [...] Tal revolução será realizada se, e somente se o povo tiver possibilidade de dirigir seu poder em benefício de seus próprios interesses (NYERERE, 1981, p. 26).

Aqui se percebe no discurso, tentativas de articular o desenvolvimento rural ao desenvolvimento nacional, de maneira que ultrapasse o econômico, num processo articulador entre o nacional e o internacional. As condições para a sua consecução passam por outra concepção de desenvolvimento, de riqueza, de justiça, de ser humano e de natureza. Esta deve ser tarefa de instituições que trabalham *na* e *para* o meio rural. Ainda que as necessidades de articulação e integração sejam crescentes no mundo globalizado, documentos de importância capital para se pensar o desenvolvimento rural apresentam, apesar de avançarem no reconhecimento de algumas questões, apresentam uma visão fragmentada. Nos Objetivos do Milênio estabelecidos pela ONU até o ano de 2015, a mesma FAO aparece como a Organização responsável pelo desenvolvimento rural por meio da promoção da agricultura, da nutrição, da silvicultura e da pesca. Propõe-se, ainda, a erradicar a fome. Dessa forma, o mundo continua com organizações que pretendem promover o desenvolvimento rural, porém desarticulado de uma proposta educativa. Isso porque o modelo de educação vivenciado nos dias atuais resulta da implantação do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990. Este projeto tem como direção principal uma integração internacional de caráter dependente e de aprofundamento das desigualdades sociais. Em sua essência, aposta no individualismo e na negação do acesso ao conhecimento e a emancipação dos povos.

Laval (2004) sublinha que as reformas liberais da educação são duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. Desse modo, a escola deixa de ser orientada pelo valor social, cultural e político do saber e passa a ser orientada para as reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada.

O Estado neoliberal rompe com a concepção de Estado social, que seria intervencionista, e com a imagem keynesiana de inversão pública como motor do desenvolvimento. Como cita Peroni (2003), o Estado transfere a sua responsabilidade pela oferta de uma política educacional universal, nos moldes do Estado de Bem-Estar Social, sem abrir mão de sua função de controle ideológico da educação que se faz em nosso país. A autora prossegue observando que nos anos de 1990, o governo brasileiro propalou que a

descentralização da educação, enquanto parte do projeto de Reforma do Estado, consistia em atribuir às comunidades locais maiores controles e diferentes formas de participação na política educacional. Esse discurso dissimula a descentralização como resposta à crise fiscal, no sentido de racionalizar recursos e, na medida do possível, atribuir à sociedade tarefas de política social que antes eram de responsabilidade do Estado. Endividados com a União, os municípios não têm como investir em políticas sociais. “Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e Estado máximo para o capital” (PERONI, 2003, p. 19).

A crise nas bolsas de valores, nos bancos e nas empresas, iniciada em setembro de 2008, põe a nu a falácia do “livre mercado” e apela para o socorro do Estado, não para alimentar a pobreza que aumenta com o desemprego em massa, mas para socorrer a liberdade de movimento do capital. Sendo recente este fato, que já era previsto por analistas baseados na obra de Marx, ainda não há estudos atuais além das notícias amplamente divulgadas nos meios de comunicação. Com isso, justificamos a nossa impossibilidade de ampliar a nossa análise sobre este fenômeno novo que confirma as velhas análises, feitas por Marx, ainda no século XIX, na obra *O Capital*, ao prever as crises de superprodução e de acumulação.

4.3 Mundialização e controle da educação por organismos internacionais

A partir destas análises, podemos compreender que as reformas educacionais estão articuladas ao processo de mundialização da educação e aos projetos desenvolvimentistas da sociedade na qual elas estão inseridas. Para Melo (2004), as reformas implantadas nos diversos países da América Latina e do Caribe fazem parte de um processo de mundialização da educação sob a hegemonia norte-americana, instrumentalizada pelos organismos internacionais, especialmente o FMI e o Banco Mundial. Este controle é parte da nova estratégia de internacionalização e acumulação capitalistas, com repercussão no planejamento e na realização das políticas públicas educacionais. E, não por acaso essas agências financeiras também

acompanham com certa proximidade a produção agrícola desses mesmos países.

Nos anos de 1980 o FMI assume uma função diferente daquela para a qual foi criado no contexto do pós-guerra. Trata-se de uma função estratégica, desta feita, a de coordenar e supervisionar as políticas macroeconômicas tanto dos países membros quanto dos países que recorrem ao Fundo, impondo reformas financeiras, tributárias, trabalhistas, previdenciárias e a privatização do setor público para os países latino-americanos (MELO, 2004). As políticas sociais funcionam, sob a direção do FMI, com características compensatórias e de apaziguamento das tensões sociais, seguindo os preceitos do capitalismo com as seguintes características:

Um capitalismo cujo discurso valoriza tanto a sobrevivência dos indivíduos quanto a dos mercados, valoriza a normalidade democrática, a eficiência da burocracia estatal, uma relação 'saudável' de parceria com os atores governamentais e não-governamentais, e a proteção ambiental, buscando dirimir as tensões sociais causadas pela austeridade dos ajustes e reformas em mudanças, que, afinal, tem como motivo principal manter e ampliar a capacidade dos países de pagamento da dívida externa, de cumprir com os serviços desta dívida, de fornecer mercados funcionando de forma estável e de manter uma ordem social sem sublevações nem possibilidades de mudança da decisão dos países quanto à aceitação de sua própria expropriação (MELO, 2004, p. 143).

Nesse contexto, a formulação de Anthony Giddens sobre uma Terceira Via, coloca-se como a alternativa entre o Estado do Bem-Estar social e o Estado comunista, que se havia desintegrado. Este autor defende que o Estado deve dotar as pessoas com qualidades empreendedoras típicas de quem saiba cuidar de si própria. Seria o princípio da "ajuda para a auto-ajuda", de tal modo a estimular a afirmação competente do indivíduo no mercado de trabalho, para não ter ele, como um fracassado, de lançar mão da assistência do Estado. A promoção da sociedade civil ativa constitui a parte básica da política da Terceira Via: "Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada uma para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la" (GIDDENS, 1999, p. 89). Mal disfarçado por um otimismo triunfante, na verdade esse discurso oculta a definitiva desistência do objetivo político do pleno emprego e do *welfare state*; o que torna inevitável rebaixar o padrão público da justiça distributiva ou divisar encontrar outras soluções.

Seguindo as formulações teóricas de Giddens (1999), o Estado deveria promover o desenvolvimento ativo do capital humano através de seu papel essencial no sistema de educação, pois esta é vista como potenciadora deste capital humano, além de aumentar as possibilidades de o indivíduo conseguir entrar no mercado de trabalho, reforçando a idéia da meritocracia.

Assim sendo, e, do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do Banco Mundial e do FMI, a educação aparece, estrategicamente, integrada às políticas sociais. Sob a tutela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é lançado o Programa de Educação para Todos, como tentativa de uniformizar as políticas educacionais. De acordo com este Programa, os países subdesenvolvidos teriam uma 'vocação' para receber e utilizar tecnologia transferida dos países centrais. A educação de qualidade para todos envolveria a aquisição de novas competências e habilidades por parte do indivíduo para adaptar aquela tecnologia.

No Brasil, o Plano de Reforma do Estado proposto pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, consolidada, a partir de 1995, a perda da autonomia do Poder Executivo no tocante à estruturação dos órgãos públicos. Nessa proposta, como observa Peroni (2003, p. 60), “os cidadãos são adjetivados de cidadãos-clientes e as políticas públicas deixam de ser de responsabilidade do Estado”.

Bresser Pereira (1998), então Ministro do governo de Fernando Henrique Cardoso, ao lançar o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, instituiu a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento, um novo modelo de justiça social e uma nova relação entre o Estado, a sociedade, o mercado e a e a democracia, no sentido de uma nova social-democracia. Este Plano assume a restrição do conceito de ‘Estado’ a ‘Aparelho de Estado’ e o coloca ao lado do mercado, com instituições centrais de controle econômico nacional.

Seguindo as mudanças propostas pelo então Ministro Bresser Pereira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aproximam as relações diretas entre instituições e trabalhadores, valorizando a atuação do Terceiro Setor e descartando as ações dos sindicatos e associações representativas de classe.

Cabe destacar, ainda, que tanto a globalização como o neoliberalismo, a política da Terceira Via e as Parcerias Público-Privadas⁵⁴ (PPPs), concebem o conhecimento como capital social sendo substancialmente necessária a sua inclusão ao modo de produção social. Com isso visa o fortalecimento do capital privado e o enfraquecimento da esfera pública. As conseqüências mais imediatas da inclusão da educação no conjunto das mercadorias é o desmonte dos sindicatos e associações representativas dos trabalhadores e das políticas públicas de educação. Estas, talvez, sejam algumas das razões para as veementes críticas de Freire (1996, p. 15) à “malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e à sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”.

Percebemos, então, que a educação independe da presença física da escola, porque existem outros caminhos para o capital se reproduzir. A escolarização que acompanha a história brasileira está vinculada ao sistema produtivo e tem servido para sustentar as estruturas desiguais de nossa sociedade desde a chegada da “civilização” européia. E, a despeito da criação e implantação de políticas públicas educacionais, voltadas para o meio rural, os vergonhosos índices de desenvolvimento humano denunciam o atrelamento do Estado brasileiro ao sistema econômico internacional.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004, 17% da população brasileira vivem na área rural, porcentual que representa um expressivo contingente de 30,8 milhões de pessoas. A infraestrutura escolar no campo é constituída por 96.557 escolas, responsáveis pelo atendimento de 7,6 milhões de alunos distribuídos entre as diversas etapas e modalidades da educação básica (INEP/MEC, 2004). Para essas populações estigmatizadas por serem “atrasadas” em razão do modo de vida simples que vivem, do quantitativo de bens materiais e da formação escolar que possuem é oferecida uma educação compensatória, desvinculada de sua realidade. São os “jecas-tatu”, uma população não vista como sujeitos da resistência: os pequenos agricultores, ribeirinhos, povos indígenas, caboclos, quilombolas,

⁵⁴ Ao fazer um estudo sobre A lei das PPPs, promulgada em janeiro de 2005, Juruá (2005) destaca que a tônica é a “introdução de novas e duradouras formas de relacionamento entre o Estado brasileiro e o setor privado, através das quais o Estado utilizará recursos públicos para garantir o lucro privado”. A PPPs é o “processo de transformação de bens públicos em mercadorias, com a intermediação do Estado” com direitos e obrigações distintos por parte dos contratantes. O Estado deixa de ser representante da soberania popular e da nação para transformar-se em simples agente econômico. A introdução de uma modalidade de seguro-garantia assegura garantias contra perdas para a seguradora.

lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, agregados, assalariados rurais, e outros mais. Moram em um Brasil distante, conhecido e visitado, na maioria das vezes, em épocas de campanhas eleitorais; vivem – e alguns casos, sobrevivem - num espaço territorial desprovido da modernidade atribuída à cidade. Populações historicamente estigmatizadas pelas políticas públicas como se fadadas, elas e o campo, ao desaparecimento para dar lugar aos agrobusiness e aos empresários do turismo rural.

Em julho de 1998, quando foi realizada a I Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo", em Goiânia, organizada pela/o Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB), foram apresentados relatórios constatando que a educação rural foi ignorada e marginalizada. Um diagnóstico sobre os 500 anos de exclusão no campo, publicado em 1998 em Brasília, apresentava a presença de professores sem qualificação trabalhando nas escolas rurais, sem as devidas condições de fazer uma leitura da realidade social, econômica e política da realidade brasileira os professores são formados para serem coadjuvantes do capitalismo.

Uma das formas dissimuladas da educação rural contemplar as exigências e necessidades da economia e de um projeto urbano-industrial ocorre por meio da adaptação e/ou adequação da educação aos objetivos econômicos por meio da legislação educacional.

Em um trabalho interessante Gritti (2003) demonstra que a legislação educacional brasileira contempla as exigências e necessidades da economia e de um projeto de sociedade urbano-industrial. "o que chamamos de educação rural é uma educação adaptada e/ou adequada" (Op. cit., p. 48), com possibilidades de alguns ajustes para este espaço. Os conteúdos estão permeados pela visão de mercado com a visão da meritocracia, que explica o sucesso como conquista individual. Nessa conjuntura, a função do professor – que pode ser qualquer profissional de outras áreas - é denominada "fazedor de tarefas", inibindo assim a "formação de uma identidade de categoria profissional, acarretando conseqüências para a própria difusão da categoria

profissional. Dessa forma, não temos profissionais da educação, mas, sim, profissionais que atuam, também, na educação” (GRITTI, 2003, p. 49).

4. 4 Pobreza na riqueza: o Estado do Amazonas e suas contradições

Para compreender educação e desenvolvimento rural em uma comunidade do Estado do Amazonas faz-se necessário uma compreensão ampliada dessas duas realidades. Historicamente o modelo de educação formal vinculado à instituição escola tem ajudado na destruição dos modos de vida de populações tradicionais e dos saberes que foram produzidos coletivamente e, mais tarde, apropriados pela ciência. A educação e o desenvolvimento rural devem ser compreendidos no contexto maior, como recomenda a abordagem histórico-dialética.

Na Europa, o marco histórico da urbanização é a Revolução Industrial no século XIX, articulada à expropriação dos meios de produção dos camponeses e a demanda por mão-de-obra barata nos grandes centros. No Estado do Amazonas esta transformação acontece com a implantação da Zona Franca de Manaus⁵⁵, em pleno regime militar. Da sua concepção e implantação, nos final dos anos de 1960, aos dias atuais, o atrativo do Pólo Industrial de Manaus consiste na isenção do ICMS (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços) e na montagem de aparelhos eletroeletrônicos e bens de informática, duas rodas e, mais recentemente, da produção de concentrados de bebidas.

Considerando o PIB como um dos principais indicadores econômicos, Manaus, capital do Estado, está em posição privilegiada, pelo menos nos anos mais recentes. Segundo dados do IBGE, de 1999 a 2002 o município ocupava a quinta posição entre os municípios brasileiros. Em 2004 passou para a quarta posição, depois de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Brasília (DF), período este em que atinge uma população aproximada de 1,5 milhão de habitantes (IBGE, 2008).

⁵⁵ A Zona Franca de Manaus foi criada em 1957, mas só deslançou a partir de 1967, depois de reformulações. Em 2006, a receita do Pólo Industrial de Manaus atingiu R\$ 52,4 bilhões – crescimento real de 54% em relação a 2000, ou 6% ao ano. O Pólo Industrial de Manaus tem mais de 500 indústrias, emprega diretamente 88 mil pessoas (com empregos indiretos, vai a meio milhão) e produziu em 2006 um total de 12,6 milhões de TVs, 27,5 milhões de celulares e 153 mil motos, entre outros produtos.

Outro dado interessante do ponto de vista econômico e ambiental é a elevação do crescimento acumulado. Dados da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável destacam o elevado crescimento acumulado “de 502,4% na indústria de transformação, no período de 1985 a 2002, o que garantiu ao estado a maior taxa de crescimento do Brasil, em 2004, com 13,9% ao ano”. (VIANA, 2008).

Pelo aumento da produção e da produtividade, o modelo Zona Franca de Manaus é apresentado como responsável pela taxa mínima de desmatamento no Estado do Amazonas, em torno de 2%. Por isso mesmo resulta, segundo Viana (2008), atual Secretário de Estado de Desenvolvimento Sustentável, de uma rara combinação de desenvolvimento econômico com conservação ambiental:

O Amazonas possui apenas 2% de desmatamento, mantendo 98% de sua floresta em pé, com uma diminuição de 21% do desmatamento entre 2002 e 2003. Mais de 40% do maior estado do país está protegido, por meio de reservas indígenas e unidades de conservação de diversas categorias. Nos últimos 2 anos o governo do Amazonas aumentou em quase 100% as unidades de conservação estaduais, com a criação de 7,6 milhões de hectares de novos parques e reservas.

Se, por um lado, o mega projeto “Zona Franca de Manaus” é um sucesso do ponto de vista econômico e foi transformado em “Pólo Industrial de Manaus”, este “progresso” deveria ter sido acompanhado de políticas sociais, econômicas e ambientais que dessem conta de distribuir a riqueza entre a população amazonense, nortistas e brasileiros. O desafio é ultrapassar a análise positivista e correlacionar e confrontar os números com as diversas realidades no Estado do Amazonas.

O Estado do Amazonas tem uma população total de 3.221.941 de habitantes (IBGE, 2008). Desse total residem em Manaus 1.646.602, (51%) e os outros 1.575.339 (49%) nos outros 61 municípios. A urbanização provocou grandes problemas sócio-ambientais, dentre eles, a falta de saneamento básico (água tratada, rede de esgotos, moradias e energia elétrica), de escolas, de sistema de transportes que atenda à população, insegurança e ocupações desordenadas, para falar de alguns. A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que 468

mil famílias amazonenses não têm alimentos suficientes para suprir suas necessidades; dados da PNAD de 2007 do IBGE apontam que em todo o estado do Amazonas, apenas 39% das casas contam com o serviço de rede de coleta de esgoto sanitário ou pluvial e os canos colocados para receber as águas das chuvas terminam nas pistas quebrando a calçada, o asfalto ou abrindo buracos no chão de barro. Tais condições sócio-ambientais se assemelham à Inglaterra à época da revolução inglesa, quando da expropriação dos camponeses produtores das terras comuns para serem transformados, inicialmente em “vagabundos” perseguidos nas estradas, e, mais tarde, em trabalhadores urbanos assalariados para as indústrias que começavam a surgir.

Assim, o movimento histórico, que transforma os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado, como sua libertação da servidão e da coação corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos escribas burgueses da História. Por outro lado, porém, esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo. (MARX, 1996, p. 346).

A realidade analisada por Marx mostra que a concentração das fábricas nas cidades desencadeia o processo de urbanização, com muitas conseqüências para os expropriados do campo. Agora, sem a terra e sem os seus instrumentos de trabalho, homens, mulheres e crianças passam a morar em condições subumanas e a conviver diariamente com a falta de higiene, com medo do desemprego e da miséria. As cidades transformam-se, assim, no espaço privilegiado da concentração de capital e por conseqüência, da desigualdade social.

No Amazonas a realidade não difere muito disso. A Zona Franca atraiu para Manaus milhares de pessoas do interior e de outros estados brasileiros para trabalhar. Somente Manaus concentra 81,5% da riqueza econômica gerada no Amazonas entre 2003 e 2006 e o maior índice de disparidade no país, conforme os índices do PIB divulgados também pelo IBGE no dia 16 de dezembro de 2008. A disparidade entre a capital e a realidade dos municípios interioranos se mantém acima dos 80% segundo a mesma fonte. O PIB do

Estado do Amazonas passou de R\$ 24,9 bilhões em 2003, para R\$ 39,1 bilhões em 2006, com alta de 56,8% em apenas três anos e Manaus foi a única capital do Norte a superar o PIB médio *per capita* do país, que em 2006 atingiu R\$ 12,6 mil. (Jornal Diário do Amazonas, 2008, p. 9)

Depois de Manaus está o município de Coari com um PIB de 593,4 milhões em 2003 e 1,2 bilhão em 2006, com PIB per capita nesse ano de R\$ 14,1 provenientes da extração de petróleo em Urucu. O terceiro maior PIB do estado é o de Presidente Figueiredo, que saltou de R\$ 172,5 milhões para R\$ 300,4 milhões devido à extração mineral. Em 2006 o PIB per capita era de 12,1. Em Itacoatiara, município que abriga o local da pesquisa desta tese, o PIB não atingiu em 2006 a metade do registrado em Coari (R\$ 516 milhões em 2006), com renda per capita média de 6,3 mil. (Diário do Amazonas, 2008, p. 9). Como se constata, o Amazonas é um lugar onde se produz riqueza, mas se tem falta dela para a maior parte da população; é um local onde se criam políticas públicas e se sente falta delas.

De acordo com o Mapa da Pobreza e Desigualdade, de 2003, divulgado em DVD pelo IBGE no dia 18 de dezembro de 2008, 70% dos 62 municípios do Amazonas têm mais da metade da população vivendo abaixo da linha de pobreza⁵⁶. As populações dos municípios de Envira, Novo Aripuanã, Itapiranga, Carauari e Guajará estão entre as cem mais pobres do Brasil. Dos municípios amazonenses, Novo Aripuanã e Envira apresentam, respectivamente, 75,4% e 74,3% da população vivendo abaixo da linha de pobreza⁵⁷. O Mapa mostra, ainda, que no ranking amazonense de desigualdade entre ricos e pobres, Tabatinga, Presidente Figueiredo e Manaus são municípios que aparecem nas primeiras posições. Esta realidade se explica pela concentração de renda na mão das elites que aliam o poder econômico ao poder político.

Como se explica a existência de tantas riquezas naturais e culturais e a presença de favelas, palafitas e outras habitações miseráveis em quase dois terços dos 62 municípios amazonenses? É importante ressaltar que as pesquisas do IBGE apresentam apenas dados da realidade das sedes dos

⁵⁶ O Banco Mundial define a pobreza extrema como viver com menos de 1 dólar por dia, cerca de R\$ 70 por mês, em valores atuais.

⁵⁷ Os resultados foram baseados nas Pesquisas de Orçamento Familiares, no período de 2002 e 2003 e no Censo de 2000. Maiores detalhes sobre o Mapa da Pobreza e Desigualdade 2003 no Brasil pode ser visto no DVD do IBGE. Dados específicos sobre o Estado do Amazonas estão nos anexos deste trabalho.

municípios, *locus* dos poderes civis, militares e religiosos. Então, se nas cidades, onde há maior número de escolas, *campi* universitários das universidades federal e estadual, órgãos privados e elevada concentração populacional a realidade é esta, o que deduzir da realidade rural onde as pesquisas são mínimas ou inexistentes? E, nesta realidade, qual a importância da educação?

4. 5 Para compreender a educação rural no estado do Amazonas: as mesmas contradições...

No campo da educação Manaus destinou no ano de 2007 R\$ 402.259.305,30 para atender 247.630 alunos da rede pública do ensino, uma média de R\$ 1,60 por aluno. O município ficou atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza e Porto Alegre. Grosso modo e sem análise aprofundada da realidade educacional, esses dados já colocariam a capital do Amazonas em posição de destaque nos quesitos: Educação e Desenvolvimento Social. Porém, das 330 escolas do Amazonas inscritas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apenas 22 escolas alcançaram nota superior a 5 no exame realizada em 2007, segundo informação da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). Apesar das críticas que as avaliações do ensino comportam, pelos objetivos a que se destinam, o BID mostra que no Brasil 43% dos jovens, de 15 a 19 anos não conseguiram concluir o Ensino Fundamental. No universo dos 57% que fizeram o Ensino Fundamental, metade aparece com uma educação de baixa qualidade (*A Crítica*, Caderno Opinião, Manaus-AM, 9 nov. 2008).

No Índice da Educação Básica que avalia a educação e atribui nota de 0 a 10 (de zero a dez), a Região Norte apresenta o pior nível de educação segundo o INEP⁵⁸ (2008), exclusive a educação rural. As médias brasileiras de hoje são inferiores a 4 (quatro) enquanto que a meta é alcançar a nota 6 (seis) obtida pelos países desenvolvidos, até o ano de 2022.

⁵⁸ A avaliação foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inês) levando em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho.

Nas séries iniciais (1º ao 5º ano), o Amazonas saltou de 3,1 para 3,6, saindo do 19º para o 18º lugar, ficando a frente de Pernambuco, Piauí, Amapá, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Alagoas e Pará. Nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Amazonas melhorou a nota subindo de 2,7 (2005) para 3,3 (2007). Saiu do 24º lugar para o 19º, ultrapassando os Estados do Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Paraíba, Pernambuco e Alagoas.

Tabela 1 - Posição do Amazonas no ranking da educação brasileira

Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano		Ensino Fundamental 6º ao 9º ano		Ensino Médio	
2005 (19º)	2007 (18º)	2005 (24º)	2007 (19º)	2005 (27º)	2007 (22º)
3,3	3,9	2,7	3,3	2,3	2,8

Fonte: INEP/MEC, 2008

Os dados que colhemos e anteriormente apontados nos permitem afirmar que o desenvolvimento econômico do Estado do Amazonas é concentrador de riquezas, ficando apenas três dos sessenta e dois municípios com mais de 90% do valor gerado. Ainda assim, e de acordo com os dados apresentados, o crescimento econômico produzido neste Estado é altamente explorador dos recursos naturais e humanos. Em Manaus, trabalhadores e trabalhadores do Pólo Industrial, sujeitos históricos, neste momento de crise econômica acirrada, destinam seu tempo, energia, inteligência sem chance de escolha, como forma de garantir o emprego; em Coari, trabalhadores das minas de petróleo e gás natural, do mesmo modo e em Presidente Figueiredo, envolvem-se com exploração de minérios. Os três municípios com maior nível de crescimento econômico estão ligados à exploração de recursos naturais com alto valor de mercado, portanto, extremamente dependentes da conjuntura econômica. Em outras palavras, a economia tem ditado as regras para o tão propalado desenvolvimento do Estado aos moldes de empresários nacionais e internacionais.

No município de Itacoatiara onde a pesquisa foi realizada, a nota alcançada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi 41,392, abaixo da média do Estado (45,021). Acerca da educação no meio rural no Amazonas apenas uma escola próxima de Manaus foi avaliada.

É possível, nesta realidade, a educação ser instrumento de promoção de autonomia e de emancipação humana? Sim, desde que a economia seja pensada como um meio para que as pessoas possam dedicar mais tempo de sua vida a buscar cultura, conhecimento, interação humana, prazer estético e transcendência. De modo contrário, o Brasil, como os demais países, mostra preocupação com a crise das empresas e dos bancos, recorrendo aos economistas em busca de caminhos para solucionar esta crise que se prolonga. Seu modo de pensar é limitado às perdas econômicas vinculadas à falência de instituições e empresas, embora indivíduos que promoveram a crise não sejam por ela responsabilizados, mantendo a maior parte dos seus bens econômicos. Não entra no debate nem se leva em conta o espaço, o tempo, nem as pessoas que estão sendo afetadas e que são justamente os elementos essenciais da realidade que se quer descrever. A crise, centralizada na queda das bolsas de valores e na falência de empresas e de bancos privados ganha uma centralidade abusiva no debate nacional. O discurso hegemônico retém e valoriza apenas os elementos que dizem respeito a acumulação de capital e, dentro dela, especialmente a acumulação financeira (BENJAMIN, 2001).

Este contexto cultural e ideológico contamina também o debate sobre a educação. Como questão fundante a pergunta deveria ser assim formulada: Qual é a relação entre o crescimento econômico e à educação básica e superior, de modo que aquele possa se refletir sobre a qualidade desta? Que tipo de desenvolvimento pode melhorar a educação e como?

O mesmo autor observa que, ao longo da história, o processo educacional foi naturalmente concebido como algo restrito a uma elite muito especializada. Enquanto que a Europa do século XIX formava seus próprios exércitos de cidadãos realizando reformas agrárias, criando sistemas públicos de educação de massas, o Brasil buscava manter a unidade territorial, promover a abolição da escravidão, ou seja, vivia uma involução. O Brasil Colônia nunca pode criar e manter nenhuma universidade. Enquanto a Europa está realizando sua revolução educacional, colocando todas as suas crianças na escola pública, durante o longo reinado de Pedro II, nenhuma escola pública foi criada em nosso país e nem mesmo durante o império e a República Velha. Continuamos sem políticas de Estado para a educação ainda considerada uma questão particular ou local. (BENJAMIN, 2001).

Na fase final da República Velha multiplicam-se diferentes tipos de movimentos sociais, culturais, políticos e militares, que, na década de 1920, colocam na agenda brasileira, em novas bases, dois temas interligados, até então muito mal resolvidos: a nossa identidade e o desenvolvimento. No mundo das artes, da música, na poesia, nas ciências sociais, descobríamos nossa identidade com autores e intelectuais brasileiros.

Na década de 1930, cria-se finalmente o Ministério da Educação. Com mais ou menos 130 anos de atraso o Ministério define a meta de construir um modelo homogêneo de educação, para todos, embora fragmentado porque delegada aos estados a tarefa de organizar a educação pública. Em torno da idéia de escola pública ocorrem debates permeados de tensões: educação *clássica* ou educação prática. No primeiro momento, e por muito tempo, na construção do nosso sistema público de educação, prevalece a concepção clássica, até as décadas de 1960 e 1970, quando a teoria do “capital humano” aplicado à educação sustenta o desenvolvimento econômico. Fundam-se escolas técnicas, dentro da concepção de que à educação caberia a missão de formar a mão-de-obra necessária a nascente indústria brasileira. As boas escolas eram públicas. Encerrado o regime militar em meados dos anos de 1980 e, junto com a crise do socialismo real, começa a era das políticas neoliberais. Perpetua-se, assim, uma incômoda dissociação entre democracia política e justiça social. Temos uma democracia impotente, do ponto de vista da distribuição da renda e da justiça social.

Grandes mudanças estruturais ocorrem, que, segundo Benjamin (2001), alteram enormemente o perfil do Brasil e suas perspectivas em futuro próximo: 1) a transformação da economia mais dinâmica do mundo em uma economia de baixo crescimento, que consegue ter alguns mini-ciclos de crescimento, mas que não atinge um ciclo sustentável; 2): o dinamismo da economia, que absorvia gente nos setores modernos, e a expansão da rede pública de ensino, formando uma geração com níveis mais elevados de escolaridade, inclusive técnica, garantiram mobilidade social ascendente; 3) uma sociedade produtora de insegurança e incerteza em larga escala; 4) a crescente urbanização; 5) os meios de comunicação de massa como o principal meio de socialização das pessoas, especialmente crianças e jovens. Com a mercantilização da educação para favorecer a empresa privada que aplica o capital na oferta de

ensino, há um declínio da escola pública e o retomo triunfal da escola privada. Com isso, tem-se a escola dos pobres e a escola dos ricos, já sinalizada por Marx.

Se na cidade, em tempos de globalização e tentativas de homogeneização de cultura via meios de comunicação de massa essa separação é mais evidente, qual escola está presente no meio rural? Especificamente nesses locais onde os dados sobre educação e desenvolvimento são escassos, seria a educação considerada como um direito subjetivo das pessoas, como uma prática voltada para alargar seus horizontes humanos, como um fim em si mesmo? Ou a educação nas áreas rurais seria, também, apenas um instrumento para adequar as pessoas as necessidades de um mercado cada vez mais enlouquecido?

Ao modo como acontece, a educação rural trabalha no plano da sedimentação da ideologia dominante enquanto referencial para indivíduos e grupos, tentando homogeneizar parâmetros urbanos por meio de conteúdos, métodos e metodologia de trabalhos, e existem construtos históricos para esta situação. Esta educação se processa, também, como já afirmamos, através da assistência técnica.

No campo da produção agrícola, a assistência técnica alcança os trabalhadores da terra, agricultores e agricultoras. Como saber prático, trata mais dos aspectos quantitativos; tem a responsabilidade de implantar e coordenar a política agrícola e garantir o aumento da produção e da produtividade nas áreas rurais. Orienta-se pelas normas e recomendações das agências de fomento, como é o caso do IDAM⁵⁹, em substituição à EMATER.

A escola, por sua vez, trabalha no âmbito da transmissão de conhecimentos, muitas vezes sem enraizamento ou relação destes com a realidade sociocultural do lugar. No interior do Amazonas, pelas inúmeras dificuldades relacionadas à saúde e educação, às cheias e vazantes dos rios, ao preço e à falta de escoamento dos produtos agrícolas, os moradores são

⁵⁹ De acordo com o site oficial do governo do Estado do Amazonas (http://www.sepror.am.gov.br/programas_02.php?cod=0125), o IDAM é uma autarquia, com autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria de Estado da Produção Agropecuária, Pesca e Desenvolvimento Rural Integrado. Sua missão é promover o desenvolvimento rural sustentável, centrado no fortalecimento das atividades agropecuárias, mediante a prestação dos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural, por meio de processos e melhoria da qualidade de vida dos seus beneficiários (grifo meu).

expulsos de suas terras e buscam os centros urbanos. Porém, diferentemente de outras realidades rurais, os filhos e filhas de agricultores da Comunidade Sagrado Coração de Jesus permanecem até concluírem o Ensino Médio. Ainda não faz parte da preocupação dos pais que vivem nesta Comunidade a de enviarem seus filhos e filhas para a cidade a fim de assegurar-lhes o acesso à escola e para escaparem, também, da escola rural cheia de limitações e de imprevistos. Os pais entendem que a escola situada na Comunidade está cumprindo com a sua função alfabetizadora e educadora.

Enquanto que na maioria das comunidades a falta de escola é um fator de expulsão dos moradores para as cidades, juntamente com a falta de assistência médica e odontológica, além de limitações quanto à produção, escoamento e venda dos produtos agrícolas, na Comunidade estudada estas condições estão dadas, pela organização coletiva e solidária com que os agricultores vem trabalhando.

Além dos problemas já citados na educação rural e de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), há um índice elevadíssimo de professores que se envolvem sexualmente com alunas, com drogas e alcoolismo nas comunidades, alcançando cerca de 60% dos professores. Parece faltar nos cursos até então oferecidos, o tratamento ético para esse profissional e punição severa para atitudes que demonstrem falta de respeito com as alunas. É preciso coerência entre o discurso e a prática. Parece-me necessário e urgente que sejam adotadas posturas éticas que dependem, por sua vez, da tomada de consciência do papel do professor-educador. A conscientização não pode existir fora da "práxis", porque para existir ela precisa do ato ação-reflexão. Essa unidade dialética é que transforma o mundo caracterizando o homem que é capaz de agir conscientemente sobre a realidade Freire (2007). E é precisamente isto, a "práxis humana", ou a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo, que permite ao indivíduo intervir sobre a sua realidade e resolver boa parte de seus problemas.

Os alunos das escolas rurais não apresentam tanta heterogeneidade quanto à renda familiar, origem geográfica, gênero, idade, nível de informação e sociabilidade, religião e outros elementos. Alguns são filhos de agricultores familiares da própria comunidade e quase inexistente a presença de migrantes de

outras regiões brasileiras. Se, por um lado estes dados parecem positivos para se pensar uma educação que tome a realidade como ponto de partida para a transmissão e construção de conhecimentos, por outro, a riqueza da diversidade cultural desencadearia um processo positivo de aculturação.

4.6 A Escola da Comunidade

Quando Cláudio Portilho de Jesus efetuou sua pesquisa, em 1998, publicada em 2001, observara que os comunitários pareciam não atribuir importância à Escola. Esta realidade mudou e foi comprovada dez anos depois, por meio das falas dos pais, das mães e dos estudantes, muito mais pela necessidade de trabalho e renda. O ponto comum entre as duas pesquisas, a de Jesus (2001) e esta, que vai do início de 2005 ao final de 2008, é que a Escola não representa uma instância significativa para a consecução de uma proposta pedagógica que articule o trabalho dos agricultores ao ensino formal.

Em sua dinâmica educativa, a escola passa ao largo dos conhecimentos, saberes e das experiências da Associação e da Comunidade. Nas palavras dos professores e professoras entrevistados a educação escolar está orientada para o cumprimento da programação curricular e o principal material é o livro didático, como fala a Professora Maria Queiroz:

Estamos mais baseados em livros didáticos, fazemos algumas pesquisas, mas não totalmente trabalhando a vivência na comunidade, É mais trabalhado o livro didático, mesmo...

Como mãe, Nazira percebe esse distanciamento, da seguinte maneira:

A Ascope participa da Escola no final de ano, quando vai formar uma turma do 9º ano ou do Ensino Médio. A Escola solicita patrocínio e a Ascope ajuda, mas não deveria ficar só nisso. Ela deveria trabalhar conteúdos sobre cooperativismo e o que é uma organização, como as pessoas vivem em grupo, confiando um no outro, como fazem os membros da Ascope, há 21 anos. (NAZIRA, ago/2008).

Os professores e professoras são externos à Comunidade e os seus referenciais são transportados da cidade para o meio rural:

Nós vivemos na seguinte realidade: para ser um gari é preciso conhecimento. Os professores vêm trazer ensinamento, mas não conhecem nossa Comunidade, nada sabem da nossa história. Muitas vezes chegam domingo para dar aula na segunda-feira. Passam um período e vão embora. Isso é geral, não só na nossa Comunidade,

não. E nós temos experiências para oferecer. Conhecer nossa cultura, nossa história, nossas lutas e conquistas seriam uma forma de os professores respeitarem o que construímos para sermos o que somos hoje. (EDSOMAR, ago/2009).

Embora seja necessário considerar as contradições porque funcionários, pais e professores, nas escolas públicas, são, também, trabalhadores, o conjunto do sistema escolar trabalha no sentido de reproduzir e naturalizar a desigualdade da sociedade capitalista, também por meio da educação.

Parece-me que a educação escolar não forma alunos para serem produtores e sim para serem funcionários. Nós temos seis estudantes da Comunidade na Escola Agrotécnica e mais a minha filha no Ensino Superior, na Ufam. E eu não sei se dos seis, três voltarão para serem produtores no seio da comunidade. (ANTONIO PEIXOTO, ago/2008)

Estas falas revelam o distanciamento da Escola em relação à Comunidade e, ao centrar as aulas no repasse de conteúdos do livro didático não visa o desenvolvimento integral dos estudantes, não há compromisso em trabalhar em prol de uma vida mais digna para os comunitários, não debate os problemas locais e nem cria meios para superá-los.

Em entrevista concedida em julho de 2006, Leila Lima, então gestora da Escola Luiza Mendes, observa que a capacitação é feita anualmente pela Secretaria de Educação. Os livros didáticos são avaliados pela SEMED e, se aprovados são usados pelos professores durante quatro anos. O calendário escolar do meio rural é diferenciado no Rio Arari em função da vazante e enchente dos rios. Segundo Leila, os conteúdos trabalhados em sala de aula são adaptados para a Vila do Engenho, principalmente na disciplina de Ciências e por ocasião das feiras, desde as séries iniciais: Em relação às experiências comunitárias, Leila afirma que Escola e Comunidade estão próximas:

O pessoal da Cooperativa é bem organizado, mas a Comunidade precisa de trabalhos relacionados ao lixo. Nós temos como exemplo a experiência, a comunidade, a agroindústria. Desde as crianças menores, os professores levam pra conhecer a agroindústria, para conversar com os agricultores e saber da produção. Os pais são chamados para a Escola durante as reuniões bimestrais. Quando o Sr. Edsomar sugeriu que se montasse o projeto sobre o lixo o projeto estava pronto.

Professor Vilmar, atual gestor da Escola, entende que a Escola e os professores precisam avançar em muitos aspectos, sendo o principal deles a contextualização dos temas e conteúdos abordados em sala de aula com a realidade vivida pelos estudantes, pais e comunitários. Desde janeiro de 2008 quando assumiu a gestão escolar vem realizando um trabalho de aproximação com a comunidade, mas identifica dificuldades didático-metodológicas para um trabalho educativo.

Em decorrência de reuniões com os professores, percebem a necessidade de resgatar saberes e experiências comunitários para a instituição escola. Até o presente momento foi identificado apenas dois registros históricos da Comunidade: a dissertação de Cláudio Portilho de Jesus transformado em livro, em 2002 e o Trabalho de Conclusão da Professora Lucijane Santos. A Escola não faz uso desse material.

Para esta tese, a ampliação das informações existentes foram possíveis por meio de relatos de moradores mais antigos. A educação formal foi instituída no Lago do Engenho, área de abrangência da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, no ano de 1976, com a criação de uma pequena Escola para funcionar com uma classe multisseriada, cujo nome não se tem registro. A segunda escola, criada em 1983, chamava-se João XXIII, com melhor estrutura física e oferecendo, na época, o ensino primário – 1ª a 4ª série. A Escola Lobo D'Almada foi a terceira do Lago do Engenho e teve pouco tempo de duração. Em dezembro de 1998, por decisão do MEC, a Secretária de Educação de Itacoatiara extinguiu duas escolas no Lago e ficou a Escola Lobo D'Almada, como escola-núcleo⁶⁰.

Em 1999, dado o aumento populacional nas margens do Paraná da Eva, onde foi fundada a Comunidade Sagrado Coração de Jesus, foi construída uma Escola de madeira, para atender as crianças no local em que residiam (SANTOS, 2008). A Escola foi inaugurada no dia 29 de maio de 2001 sob o Decreto n° 0041/2001, na gestão do prefeito Mamoud Amed e continuou com

⁶⁰ A proposta de nucleação das escolas rurais foi implantada no Brasil a partir de 1975, porém foi somente em 1998, que o Ministério da Educação intensificou a proposta, orientando as secretarias de educação dos estados e dos municípios a adotarem a política de nucleação das escolas. Justificava que isso significava uma economia de custos, considerando que não seria deslocado um/a professor/a para atender poucos alunos. Era construída uma escola núcleo, também identificada como escola-pólo, ou mesmo aproveitada uma escola existente, sempre na sede do município, e, para esta escola, eram deslocados os alunos das escolas rurais que precisavam – e ainda precisam – deslocar-se por longos trajetos, através de ônibus ou barcos, de suas residências à escola e desta para retornar às suas casas.

classes multisseriadas. O nome da Escola foi dado em reconhecimento e homenagem à primeira professora da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, que também era catequista e agente de saúde voluntária, Luiza Mendes, como cita Santos:

O nome Luiza Mendes foi dado em homenagem a Luiza Mendes Ribeiro, natural de São Benedito, Estado do Ceará. Ela nasceu em 3 de setembro de 1951, filha de Manoel Ribeiro e Maria Mendes Ribeiro, imigrantes nordestinos que chegaram na Comunidade Bela Vista, hoje Sagrado Coração de Jesus do Paraná da Eva em fevereiro de 1953. Quando chegou com seus pais Luiza tinha apenas 2 anos de idade. Estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, trabalhou na roça com seus pais e, quando adolescente, participou como fundadora da Comunidade Cristã Sagrado Coração de Jesus, em 1967, desenvolvendo em paralelo um trabalho de educação e catequese em prol daquele povo. (SANTOS, 2008, p. 24).

Pelo trabalho de liderança na Igreja católica e de educação formal, prestados na Comunidade, ela foi convidada pela Secretária de Educação e Cultura do Município de Itacoatiara, Sra. Maria Constância Peixoto de Paiva, para atuar como professora da zona rural. Em 1978 ela também iniciou trabalhos como agente de saúde e integrou a Equipe Shalon, pela Pastoral da Saúde, em Itacoatiara. Nos anos de 1980 ela e sua família mudaram para Manaus e trabalhou na Arquidiocese de Manaus, especificamente na Vila dos Remédios, como para-médica. Finalmente trabalhou no Hospital dermatológico Alfredo da Mata até quando foi assassinada brutalmente pelo seu esposo.

Em 2004 foi construída uma escola de tijolo e cimento, reivindicada pela liderança da Comunidade Sagrado Coração de Jesus e comunitários moradores na margem no Paraná da Eva. As lideranças comunitárias de maior destaque são Antonio Peixoto, vereador do município e atual prefeito municipal, e Alcides Holanda, então presidente da Comunidade. Ambos empreendem inúmeros esforços a fim de conseguirem benefícios para a Comunidade. A nova Escola permaneceu com o nome anterior e foi inaugurada dia 10 de julho de 2005. Segundo Santos (2008), é a primeira escola climatizada com laboratório de informática na zona rural do município de Itacoatiara. Está localizada em uma das áreas mais privilegiadas da Vila do Engenho, pela belíssima visão que se tem para o Paraná da Eva.

A Escola possui 8 salas de aula bastante amplas, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 depósito de merenda escolar, 1 biblioteca e DVDteca, 1 laboratório

de informática, 1 sala dos professores com banheiro, 5 banheiros femininos, 5 banheiros masculinos, 1 copa e 1 refeitório. Todas as salas são climatizadas e possui ainda 1 bebedouro, 4 armários, 1 fogão industrial, 2 mimeógrafos, 2 aparelhos de televisão, 1 vídeo cassete, 1 retroprojeto, 5 computadores com acesso à internet, 14 mesas, cadeiras para professores e 450 carteiras, 10 quadros brancos, 1 máquina de datilografia, 1 impressora, 1 geladeira, 1 freezer, 1 microondas, 1 sanduicheira, 1 liquidificador, 1 bandeira da escola.

As atividades culturais organizadas pela escola resumem-se à festa junina (dança da quadrilha), peças teatrais e projetos pontuais, como coleta seletiva de lixo e higiene bucal. Até final de 2008, permanecia como gestora da Escola Luiza Mendes a senhora Leila da Rocha Lima, formada no Curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Como atividades rotineiras do calendário ela organizava e coordenava encontros pedagógicos e reuniões com pais e mães dos estudantes. Para melhor compreensão foi elaborada um quadro demonstrativo com o quadro de funcionários, em 2008.

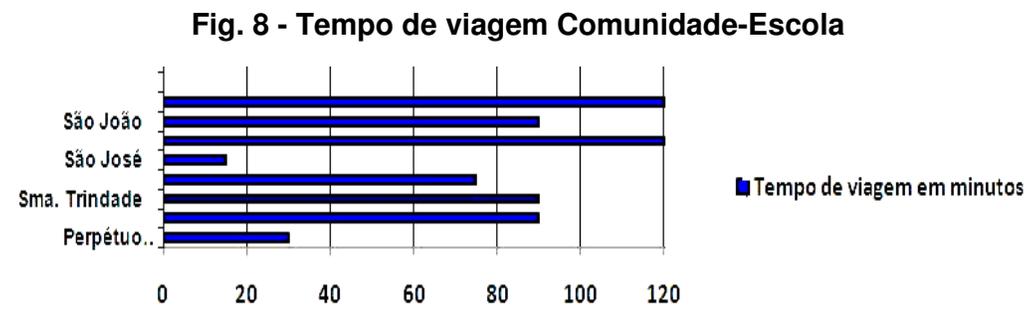
Fig. 7 - Quadro de funcionários da Escola

FUNÇÃO	NÚMEROS DE FUNCIONÁRIOS
Professores	14
Gestora	1
Técnico de informática	1
Supervisora	2
Apoio pedagógico	1
Secretarias/Auxiliar Administrativo	3
Auxiliar de serviços gerais	5
Merendeiras	4
Vigia	-
Transportadores	6

Fonte: SANTOS, 2008 - atualizado pela autora.

No ano de 2008 foram matriculados 506 alunos. Além da Comunidade Sagrado Coração de Jesus, a escola recebe estudantes de mais oito Comunidades próximas, que possuem escolas até o 5º ano do Ensino Fundamental. Dependendo da distância, alunos dessas comunidades viajam

de 15 minutos a 3 horas até a Escola Luiza Mendes. O quadro abaixo apresenta as Comunidades assistidas pela Escola Luiza Mendes e as respectivas distâncias:



A nucleação das escolas rurais ou a criação de escolas-núcleo foi uma das estratégias adotadas no Amazonas como uma política de Estado. Com esta ação, justificava a Secretaria do Estado da Educação (SEDUC) seria superado o isolamento das classes e proporcionados: a melhoria do acesso e da permanência da criança na escola, o enriquecimento curricular e a melhoria de instalações e equipamentos de suporte didático-pedagógico. Com isso seriam resolvidos inúmeros problemas, visando aperfeiçoar o desempenho dos professores. A nucleação elimina as escolas multisseriadas e é, na compreensão de Ribeiro (2002a), coerente com uma política orientada pelo cálculo do custo-aluno, ajustado com a política de valorização das grandes propriedades, da agricultura intensiva e dos pacotes tecnológicos impostos pelas multinacionais.

Além dessa questão estratégica de favorecimento do capital, o problema reside na distância entre as comunidades. Dependendo dos horários de aula, os estudantes do 6º ao 9º ano, residentes na Comunidade do Paracuúba, a mais distante do Sagrado Coração de Jesus onde está localizada a Escola Luiza Mendes, saem às 11h de casa, para adentrarem na sala de aula às 13h se não houver nenhum imprevisto na viagem de barco. O retorno de casa é feito novamente por barco às 17h e os estudantes chegam em casa às 20h.

Os alunos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio, desta mesma Comunidade, pegam o barco às 16h, chegam à Escola às 19h e estudam até às 22h. O barco sai em seguida em direção ao

seu destino, porém para lá chegar são pelo menos três horas de viagem. Os estudantes do turno da noite dificilmente chegam no horário de começo das aulas, às 19h. Existe também a falta de compromisso das prefeituras em prover barcos em pleno funcionamento e com combustível necessário para operar. Sem barcos, os estudantes fazem cota para irem à escola de rabeta⁶¹ ou ficam em casa sem estudar. Quando vão, ficam fora do ambiente familiar pelo menos durante 7 horas, causando cansaço nos estudantes com prejuízos na aprendizagem. Para diurno, manhã e tarde, são oferecidos 5 barcos; para o noturno 2. No ano de 2009 haverá mais um para conduzir estudantes que moram no Lago do Engenho.

Martins (2002) observa que, a partir do momento em que a nucleação escolar passou a ser uma prática pedagógica, na tentativa de vencer características próprias regionais relativas ao sub-povoamento rural, influenciou diretamente o cotidiano dos comunitários. A despeito das dificuldades acima relacionadas,

a escola representa a possibilidade de mudança, de ascensão social, de melhoria de vida e de acesso ao novo. É nela que se estabelecem a esperança e a alegria do estar junto, do ficar próximo, do acompanhar a aprendizagem dos filhos, sem que para isso os mesmos tenham que se dirigir à zona urbana para adquirir novos conhecimentos (MARTINS, 2002, p. 98-99).

Um estudo feito por Vasconcellos (1983), no Estado de São Paulo, revela que cada escola agrupada construída eliminou 4,5 escolas unidocentes. Um aspecto relevante em torno da nucleação diz respeito à localização da escola escolhida, acirrando rivalidades e disputas entre as comunidades rurais. Muitas famílias deixaram de acompanhar as atividades escolares dos seus filhos em razão da necessidade de trabalhar, caçar, pescar e coletar produtos da floresta na comunidade onde residem. Retirando-se a escola da comunidade, também se retira a condição essencial de participação dos pais, porque estes trabalham, na vida escolar dos filhos.

⁶¹ Rabeta é um motor com eixo longo que é colocado na parte traseira de canoas de madeiras ou barcos de alumínio para transportar pessoas, implementos agrícolas e produção para venda. O preço para compra e o baixo consumo de gasolina tornam esse equipamento acessível para centenas de agricultores e pescadores da Amazônia.

A má qualidade da educação produzida no meio rural, agravada pela nucleação das escolas reforça o imaginário social perverso segundo o qual essa população não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra. No interior do Amazonas, salvo as devidas exceções, ser professor ou professora rural é estar numa espécie de *purgatório pedagógico*. Geralmente são pessoas com baixo nível de escolaridade, consideradas pelos técnicos das Secretarias de Educação como “incompetentes” e/ou adversários do prefeito ou mesmo do governador.

Todos os professores da Escola Luiza Mendes vieram de outras comunidades e municípios do Amazonas. O processo para admissão no magistério municipal é por meio de concurso público, salvo em casos em que surgem necessidades de preenchimento de vagas por motivos emergenciais como morte ou invalidez de um/a professor/a. Nessas situações um professor ou uma professora poderá ser contratado/a em regime temporário.

Tabela 2- Formação de professores por área

QUALIFICAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
Ensino Médio completo	1
Ensino Fundamental incompleto	7
Ensino Fundamental completo	1
Curso Normal Superior	14
Pós-graduada em Matemática	1
Pós-graduada em Psicopedagogia	1
Pós-graduada em Gestão Escolar	1
Pós-graduada Supervisão Escolar	1

Organizada pela autora, com dados cedidos pela Secretaria da Escola Luiza Mendes, 2008

A escola possui atualmente 14 docentes, sendo que 11 com o Curso Normal Superior completo e somente 2 graduados em Matemática 1 com o Magistério e 1 que ainda não completou a graduação. Dentre os que possuem nível superior, 4 já concluíram curso de pós-graduação *Lato Sensu*. A tabela abaixo foi elaborada para visualizar a origem, o ano em que o professor chegou à Comunidade para trabalhar na Escola, a formação, as turmas e a disciplina sob sua responsabilidade.

Fig. 9 - Informações sobre os professores da Escola Municipal Luiza Mendes

PROFESSOR/A	ORIGEM	ANO QUE CHEGOU À COMUNIDADE	FORMAÇÃO	TURMA(S)	DISCIPLINA(S) OU ATIVIDADES
Vilmar Souza Silva	Itacoatiara	2005	CNS	5º; 7º-9º e EJA	História Supervisor
Telma F. dos Santos	Km 22 AM 010	2005	CNS	5º; 7º-9º	Língua Portuguesa
Gelcilane Souza de Araújo	Urucurituba	2008	Matemática	Alfabetização 5º-9º ano	Matemática
Lucijane N. dos Santos	Itacoatiara	2002	CNS	6º-8º ano	Língua Portuguesa/Artes
Rosicleia Castro da Silva	Arari	2008	CNS Especialização	E.Fundamental e Médio	Apoio pedagógico
Marina Dias Soares	Sede do Município	2001-2002 2006	CNS	4º, 6º, 7º ano	Ciências e Artes
Maria da Silva Queiroz	Rio Urubu, Itacoatiara	2005	Matemática Especialização	5º, 6º, 7º ano	Matemática
Erivaldo Soares Andrade	Empresa particular	2004	CNS	6º, 7º e Ensino Médio	Inglês/Ensino Religioso
Fabio Lucio da Silva Amaral	Rio Solimões	2008	Magistério	Alfabetização 6º-9º ano	Geografia
Sebastião Rodrigues Souza	Arari	2004	CNS Especialização		
Marcos Pedro F. de Menezes		2008	CNS	6º-9º ano	História
Alessandra Cristina S. Lopes	CSCJ São José	2004	Graduanda em Letras	Educação Infantil	
Leila da Rocha Lima	Rio Arari, Itacoatiara	2005	CNS Especialização(2)	Ensino Médio	Gestora Tecnológico
Wilson de Souza Menezes	Ilha do Beija-Flor	2007	CNS	EJA	Ciências e Biologia
José Davilson Serrão Barbosa	Arari, Itacoatiara	2005	CNS	Ensino Fundamental e Médio	Informática

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Luiza Mendes, 2008 (organizado pela autora).

A política partidária e as relações com pessoas influentes ligadas ao prefeito, aos secretários e vereadores determinam o destino dessas pessoas ao longo de um semestre, um ano ou dois. Então, com que motivações os professores e as professoras podem desenvolver suas capacidades, ter gosto para criar, transformar uma realidade pelo processo educativo quando não têm autonomia profissional? Quando se é “jogado” para uma escola (usando a expressão corriqueira dos professores e professoras)? Nessa situação, os professores parecem ser frutos do descaso político, um apêndice sem importância, porém necessários para alimentar os dados estatísticos da educação.

Tal situação se agrava ainda mais para estes e estas professores/as quando, sem chão e sem casa própria na comunidade e na cidade, esposo/esposa e filhos são obrigados a permanecerem na sede do município

em casa alugada e, somente por ocasião do pagamento do salário e durante o período de recesso escolar, estas famílias se juntam novamente. Finalmente, nessa conjuntura de purgatório pedagógico, como poderá haver relacionamento de respeito, reciprocidade e cumplicidade entre professores, estudantes, pais e comunitários? No discurso e na prática pedagógica poderiam estar presentes o afeto, a responsabilidade, o respeito mútuo, se os professores não têm direitos garantidos? Estes são apenas alguns dos aspectos da realidade educacional amazonense no meio rural.

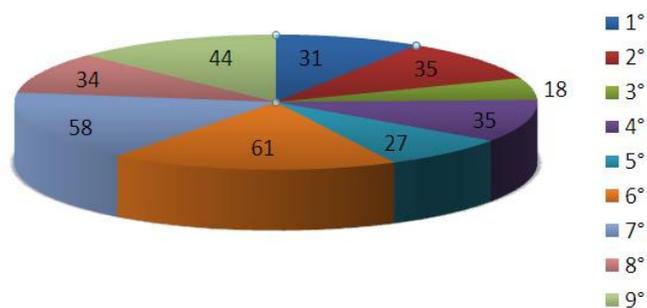
A Escola funciona nos turnos matutino, (1º ao 5º ano), vespertino, (6º ao 9º ano) e noturno Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Tecnológico. Os cursos vão da Educação Infantil ao Ensino Médio Tecnológico oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC). Nessa modalidade de ensino os estudantes permanecem por mais tempo na comunidade. A Educação de Jovens e Adultos trabalha do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e o 1º ano do Ensino Médio.

Itacoatiara é um dos cinco municípios⁶² do Estado do Amazonas que faz parte do projeto piloto Pró-Infantil com duas turmas, no turno diurno para crianças de 5 a 6 anos de idade e no horário vespertino para crianças de 0 a 3 anos. De acordo com o relato dos professores Aleandra e Fabio, o mérito do Pró-Infantil é alfabetizar as crianças com autonomia de pensamento integrando escola e comunidade. Os pais e mães são chamados a planejar e participar ativamente das atividades educativas dos filhos.

O gráfico abaixo mostra a distribuição dos estudantes por série.

⁶² Os municípios amazonenses que fazem parte do projeto piloto do MEC com o Pró-Infantil são Coari, Juruá, Anamá, Itacoatiara e Manacapuru.

Fig. 10 - Alunos e séries do Ensino Fundamental/2008



Dados coletados na Escola Luiza Mendes e organizados pela autora

O Ensino Médio com Mediação Tecnológica já está no 2º ano. O projeto é de responsabilidade do governo do Estado do Amazonas por meio da SEDUC e funciona nos prédios das escolas públicas na zona rural, em parceria com as Prefeituras. A SEDUC seleciona professores titulares para planejarem e ministrarem as aulas em tempo real pelos estudantes, que podem interagir com os Professores Titulares via Internet. Na sala de aula são acompanhados por um Professor Assistente para esclarecer dúvidas, registrar frequência e encaminhar atividades avaliativas.

Se, por um lado, a qualificação dos professores constitui dado importante para a melhoria da educação e atende às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por outro, existem muitas limitações apresentadas pelos docentes, sendo as principais:

Transportes: até 2006 o deslocamento da Comunidade para Manaus era feito por via fluvial. Em 2008, com o asfaltamento da estrada já existem proprietários de carros com linhas diárias para Itacoatiara e Manaus. O frete de um carro da Comunidade para Itacoatiara custa R\$ 150,00. Se a pessoa quer ir até a Estrada do Novo Remanso, para esperar o ônibus, paga R\$ 30,00 e para chegar até a AM-010 o valor fica em R\$ 50,00. Existem comunidades rurais que a viagem dura mais de um dia.

Alojamento: a Prefeitura construiu uma casa de madeira para moradia de professores e professoras. Os que recebem esporadicamente membros da família e precisam de vida independente pagam aluguel de, aproximadamente R\$ 150,00 e com isso têm seu salário diminuído;

Alimentação: o almoço é preparado depois das 11h e o jantar depois das 17h, limitando o tempo de preparação das aulas e do descanso. Os professores sentem falta de peixe e frutas. Há maior oferta de carne bovina e frangos de granja e menos de peixe e galinha caipira. Nos finais de semana ou no turno em que não estão em sala de aula os homens saem para pescar e caçar, como meio para reduzir gastos.

Salário: um professor graduado recebe um salário mínimo (R\$ 415,00) por contrato. Com as gratificações de salário giz (R\$ 52,00) e localidade (R\$ 45,00) aumenta para R\$ 512,00. Para quem viaja mensalmente de barco ainda recebe R\$ 90,00 e se for de carro, R\$ 45,00. Se tiver dois contratos as gratificações permanecem com os mesmos valores, duplica apenas o valor do salário-base. Há sete anos os professores do município de Itacoatiara não recebem aumento salarial. Segundo eles, dá pra viver no limite, pagando comida, transporte e deixando um pouco para a manutenção mensal da família.

Distância da família: aparece como elemento negativo para todos os 10 professores/as que deixam esposo/a e filhos em Itacoatiara e só os visitam durante dois dias no início de cada mês, por ocasião do recebimento do salário. Em caso de doença grave lhes é permitido ausentar-se das atividades profissionais. De qualquer maneira, são duas despesas, uma na cidade e outra na zona rural.

Comunicação: a empresa de telefonia fixa colocou três telefones públicos na Comunidade. A telefonia celular é possibilitada por apenas uma operadora, a Amazônia Celular. Dependendo do tempo chuvoso, as duas formas de acesso a informações externas não funcionam. Internamente, os comunitários são bem servidos pelo sistema de Fonia Radioamador, regionalmente conhecido apenas por "fonia". Para saber notícias de familiares usando celular de outras pessoas pagam R\$ 1,00 o minuto.

Assistência médica e odontológica: Na Comunidade não há médico. Há uma agente de saúde que se desdobra no atendimento e sente falta de equipamentos para exercer muitas atividades desafiadoras no exercício da profissão. Existe apenas um Posto de Saúde que realiza exames para diagnosticar malária. A Escola tem uma farmácia com medicamentos mais simples para dores e febres. A prática da auto-medicação e uso de chás de

cascas, folhas ou raízes de árvores, quando indicadas por algumas pessoas mais velhas, é constante. Se ocorrer um problema de saúde grave ou gravíssimo, como picada de cobra ou aparecerem sintomas de malária, tem de contar com a sorte para chegar até Itacoatiara (180 km) ou Manaus (110 km).

Interferência política: Atrapalha todos os professores, sem exceção. Na condição de normalidade, os professores rurais mudam de uma comunidade para outra a cada início de mandato do novo prefeito. Não há nenhuma garantia para a permanência que não seja por meio de apadrinhamento político. Os professores sabem que sofrerão punição se manifestarem desacordo com a administração municipal e é comum que um vereador intermedeie situações conflituosas. Outra situação é a troca automática, que ocorre quando há falta de boa conduta, seja por embriagues, por aliciamento de alunas por professores ou oposição à liderança comunitária.

Alta rotatividade – É considerada como um sério problema em razão da distância da família, da adaptabilidade dos professores em nova localidade e do tempo para conhecerem estudantes, pais e comunitários. Alguns professores são transferidos para uma comunidade e passam dois, três, seis meses e novamente recebem comunicado de transferência. Existem comunidades rurais em que é necessário viajar quatro dias de barco. Para essas localidades são mandados professores considerados de menor qualidade profissional ou que apresentaram má conduta profissional, ou ainda, que são opositores da administração municipal.

Discriminação – Os professores rurais são duplamente discriminados: pelos professores do Estado e pelos professores municipais que trabalham na cidade. Segundo relato da Professora Maria Queiroz, se um professor rural sentar em uma mesa onde estão professores urbanos estes se retiram. Nos encontros pedagógicos ficam duas alas, a dos professores urbanos e a dos professores rurais. Dentre as críticas estão o modo de falar e a idéia de trabalhar em um lugar marginal, distante da modernidade e das facilidades que a cidade apresenta.

Fontes de pesquisa - Quanto aos estudantes, uma das principais dificuldades é a limitação de fontes de pesquisa, restringindo-se quase que totalmente ao livro didático. Quando alguém viaja para Itacoatiara ou Manaus,

leva jornal ou revista que chegam até a escola, ou ainda, quando os professores solicitam aos estudantes que ouçam ou assistam jornal, também trazem informações complementares, na maioria das vezes com atraso de meses. Além da falta de material de estudos complementares, comum a todos os estudantes, também foi observada diferença entre os estudantes que completaram o 5º ano na Escola Luiza Mendes e os que vieram das comunidades do entorno. Corriqueiramente eles chegam com dificuldades de aprender a falar e a escrever o português corretamente, de acompanhar a velocidade da escrita dos demais colegas, e alguns não têm Registro de Nascimento.

A despeito das dificuldades apresentadas, os professores reconhecem que o trabalho na zona rural é gratificante. Para a professora Maria Queiroz uma das maiores alegrias é ver os estudantes concluindo o Ensino Médio e alguns deles aprovados no vestibular de universidades públicas. Pelo fato de morarem em comunidade e conhecerem todas as pessoas, as relações são mais próximas, os estudantes respeitam os pais, as pessoas mais velhas e os professores. Estes são reconhecidos como autoridades. Uma demonstração de carinho e gratidão é o envio de presentes dos pais para os professores.

Dos 15 responsáveis por estudantes (6 pais e 6 mães), a educação está indo muito bem e nada precisa ser mudado. O trabalho de ensinar é da Escola e o de produzir é dos agricultores. Não manifestaram necessidade da integração dos conhecimentos e saberes escolares com as experiências de trabalho dos agricultores.

À GUIA DE CONCLUSÕES

No decorrer deste trabalho propus-me a discutir a educação em uma comunidade rural do Estado do Amazonas e a relação com um projeto de desenvolvimento. Minha intenção não foi analisar em profundidade um ou mais projetos e programas de desenvolvimento nem de educação rural. Estas tarefas de pesquisa serão posteriores a este trabalho e em desdobramento do mesmo, cuja pretensão é provocar debates, discussões e, a partir destes, novos horizontes para a educação do campo, como parte indissociável do desenvolvimento social que, no caso, refere-se à área rural.

A literatura consultada constata a distorção do desenvolvimento voltado exclusivamente para o crescimento econômico na Amazônia e no Amazonas. Equivocada e ideologicamente tem-se pensado em desenvolvimento associado à abertura de estradas e rodovias, à construção de portos e aeroportos. Estão incluídas nessas ações: a dizimação de índios, a substituição da floresta por capim para engorda de gado bovino, a chegada de grandes projetos como a Zona Franca de Manaus e, com eles, centenas ou milhares de migrantes para "ocupar o vazio demográfico" da Amazônia. E mais, este desenvolvimento é concebido tendo a cidade como o *locus* de sua realização, em oposição ao meio rural e o trabalho do qual se ocupam os agricultores, vistos como *atrasados*, com pouca ou nenhuma expressão no cenário econômico estadual e nacional. Caboclos, indígenas e ribeirinhos se assemelham à famosa criação de Monteiro Lobato, o Jeca Tatu, com suas características historicamente produzidas e amplamente divulgadas, como: a morbidez e a indolência. Entregues a toda sorte de doenças esses "jecas-tatus" carecem da misericórdia e dos conhecimentos do homem branco, da cidade, que é "civilizado", astuto, produtivo, consumidor e desfrutador da "modernidade" dos centros urbanos.

Com o agravamento dos problemas socioambientais é necessário destacar a ação de alguns governantes do Estado do Amazonas, no sentido de criar alternativas econômicas, ambientais e socioculturais que garantam a

sustentabilidade ecológica e social. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de perceber a dubiedade do Estado que, de um lado, atende aos interesses contidos nas ações políticas e econômicas descompromissadas com o desenvolvimento rural, com a preservação cultural e ecológica dos povos e dos espaços naturais. De outro, cria programas e projetos com medidas preservacionistas para amenizar os efeitos perniciosos decorrentes do processo de globalização, sem um questionamento profundo a respeito das desigualdades sócio-econômicas e suas reais conseqüências.

Na correlação das forças econômicas e sociais, duas realidades se apresentam. Uma realidade é a que diz respeito ao Amazonas de populações caboclas, indígenas e ribeirinhas com seu mundo de magia, cores, ritos e lendas, com seus rios caudalosos e uma diversidade de fauna, flora e riqueza de solos que são capazes de atrair empresários, investidores, especuladores, turistas, e ambientalistas, num movimento bastante forte e perceptível. A outra realidade, nem tanto aparente e nem tanto oculta, é palco das disputas pelos ganhos econômicos por empresários regionais, nacionais e internacionais. Por isso, tentar entender o desenvolvimento do Estado do Amazonas apenas pelo viés econômico significa a ruptura com a totalidade que envolve as relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Este desafio de análise ampliada se aplica à educação rural, pela diversidade sociocultural, pelo movimento dialético entre vida e morte, destruição e reconstrução, dominação e resistência, exclusão e solidariedade.

Concordando com pesquisas, análises e interpretações de estudiosos como Rui Canário, Abílio Amiguiño, Roseli Cardart, Mônica Molina, Marlene Ribeiro, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano, entre outros, a educação rural tem servido à dominação e acomodação das pessoas que vivem e trabalham longe dos centros urbanos. Por trabalharem a formação humana, trabalho (cooperativado, associado, familiar...) e educação (rural, ambiental, cooperativa...) a comunidade junto com a escola deveriam tornar-se responsáveis pelos processos sócio-culturais, tais como de produção, construção e reconstrução do projeto de comunidade, de sociedade e de produção. A aprendizagem escolar não pode continuar restrita à transmissão de conteúdos desconexos do cotidiano; há de se buscar na escola e na educação a dimensão política de formação humana, de troca de

conhecimentos e saberes da experiência, porque a educação não é neutra, ela se dá no confronto e no conflito de ideais, de culturas, de pessoas e classes sociais.

Na Comunidade Sagrado Coração de Jesus, local onde a pesquisa foi realizada, a experiência de trabalho pela via solidária tem garantido aos membros da Ascope as condições de produção/reprodução social, de ganhos econômicos por meio do cultivo do abacaxi e cupuaçu, dos aprendizados e conflitos, dos ganhos e perdas. Em relação aos ganhos coletivos, destacam-se a propriedade da terra e dos meios de produção, a autonomia no trabalho em todo ciclo da produção, o maior poder de negociação no mercado e de pressão sobre administradores municipais e estaduais, a persistência na educação cooperativista. No entanto, a Ascope precisa redimensionar a própria noção de crescimento produtivo e de desenvolvimento comunitário; necessita, ainda, avaliar urgentemente o modelo de produção do abacaxi e as conseqüências do monocultivo para a saúde e a qualidade de vida dos agricultores e para a conservação do solo, enquanto espaço de trabalho e fonte de renda. Percorrendo a região agrícola, a paisagem é monótona, repetitiva. Intercaladas com a plantação estão embalagens de agrotóxicos. Toda a plantação é feita com os corretivos do solo. O processo de crescimento das plantas é acompanhado pela aplicação de herbicidas e inseticidas, sem equipamentos adequados para uso.

Não sendo o propósito neste trabalho pesquisar o padrão agrícola e sim analisar a relação entre a educação e o desenvolvimento rural em uma área agrícola no Amazonas, algumas inferências podem ser feitas, com recomendações de estudos futuros, tais como a) mudança do modelo predatório para sustentável; b) criação e desenvolvimento de projeto social integrador dentro e fora da Ascope; c) equilíbrio de ganhos entre os sócios; organização administrativa com transparência nos balanços; d) abertura para projetos alternativos capazes de gerar renda sem destruir os elementos do meio físico, tais como a água, o solo, o ar, a floresta e os seres vivos animais e vegetais que ali habitam.

Ainda no campo das sugestões e possíveis mudanças a Ascope e a Comunidade carecem de estudos sobre a diversificação e rotação de culturas,

a integração entre atividades de produção vegetal e animal, como por exemplo, a criação de abelhas sociais sem ferrão, como trabalham os indígenas Sateré Maué, no município de Maués, no Amazonas. Além da produção de mel, própolis e da geléia real, as abelhas são polinizadoras de plantas cultivadas ou não. Por meio da polinização que promovem, as abelhas permitem a produção de sementes por diversas plantas, muitas em processo de extinção e extremamente úteis ao consumo humano. Em razão do desmatamento, das queimadas e do uso de agrotóxicos, pequenos riachos, regionalmente conhecidos como igarapés, já estão assoreados e mortos, paradoxalmente quando o meio ambiente passou a ser debatido em atividades educativas dentro e fora da sala de aula.

Porém, para a população rural historicamente considerada como "inferior" quando comparada com a população urbana, também a educação é de menor qualidade naquele lugar; os professores estão lá, ministrando aulas porque não tiveram "competência" para realizar outra atividade, ou ainda, porque não têm padrinho político para permanecerem na sede do município, como alguns deles declararam em entrevista. Mesmo entre professores nascidos em áreas rurais, há necessidade declarada de formação para trabalhar nesses contextos. Eles demandam formação continuada para atender as especificidades educacionais e comunitárias.

A educação na Escola Luiza Mendes ainda enfrenta problemas de ordem didático-metodológica; os professores carecem de formação para trabalharem sob uma perspectiva crítica e transformadora; a escola desconsidera os saberes do trabalho e da cultura dos agricultores, por isso limita a relação entre as aprendizagens curriculares e os alunos, enquanto sujeitos da educação. Vejamos alguns exemplos: em conversa com os estudantes, eles informaram que as atividades escolares ficam restritas ao circuito do prédio. Trata-se de educação não problematizadora do conhecimento e da realidade com a qual se gera e se incide, para que se possa compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Assim, perde-se o caráter histórico da Ascope, das lutas, desafios e conquistas experimentados coletivamente. Perde-se também a oportunidade de estudar *in loco* e a partir deste, os conteúdos de matemática, geografia, história, português, etc., em caráter inter e multidisciplinar. Um verdadeiro exercício educativo que

possibilitaria aos filhos de agricultores aprenderem com significado, por meio do diálogo e da crítica, como base fundadora do que Paulo Freire chamou de *processo de conscientização*.

Na Escola existem muitos desafios a serem enfrentados conjuntamente pelo poder público, professores, pais, estudantes e comunidade, desde a compreensão do que é educação até a *práxis* dos professores e a visão da escola em relação aos pais e comunitários. Essa realidade problemática e não problematizada não se apresenta apenas na Comunidade Coração de Jesus, onde se situa a Ascope, ou nas comunidades rurais amazonenses. Na trajetória da escolarização rural brasileira está evidente o papel da escola no sentido de formar pessoas individualistas para a lógica desumanizadora do capital, por meio de programas e projetos verticalizados, cujo compromisso tem sido com a oligarquia agrária e, em nossos dias, com o agronegócio. A mudança educacional exige radicalidade na transformação do quadro social e na construção de espaços rurais com sujeitos, rostos e histórias construídas a partir deles/as e para eles e elas. Em nossa experiência de vida, de trabalho, e, portanto, em nosso entendimento, não existe emancipação humana sem educação, sem diálogo, sem conscientização dos sujeitos sociais em relação. Como preconizam autores marxistas, a transformação social está diretamente relacionada à emancipação das camadas populares, no caso em questão, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pelo processo de conscientização cultural e política que a escola ajudar a construir dentro e fora dela.

A presença dos responsáveis pelas crianças na Escola acontece somente por ocasião das reuniões bimestrais de pais e mestres ou das datas comemorativas (Páscoa, dia das mães, dia do índio, dia do meio ambiente; festas juninas, dia dos pais, independência do Brasil, dia das crianças e encerramento do ano letivo). É quando a comunidade vai à escola. Os pais e mães de alunos não se sentem partícipes da escola, mas apenas convidados em momentos especiais. Os alunos criam uma percepção de que a escola é o lugar para eles e para os professores e não para os seus pais, que conhecem poucas letras e números... As experiências de vida, os saberes coletiva e historicamente construídos são ignorados e acarretam em perdas significativas de conhecimentos para os estudantes, porque as atividades educativas limitam-se à transmissão mecânica de conteúdos que poderiam ser mais bem

trabalhados se partissem da realidade dos estudantes por meio, por exemplo, de temas geradores.

Paulo Freire bem observou que, sem a dimensão da ação, perde-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo, ou verborragia. Isso por um ângulo de visão porque, por outro, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo. O educador bancário define o conteúdo antes mesmo de ter o primeiro contato com os educandos. Sequer apresenta-o como proposta para o início de um debate e tomada de decisões. Para o educador libertador, esse conteúdo é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Por isso, ele tem de ser buscado na cultura do educando, no seu mundo e dos seus pais, e na consciência que ele tenha desses elementos que constituem a base concreta de sua vida. O momento da busca do conteúdo programático dá início ao processo de diálogo em que se produz a educação libertadora. Essa busca tem como ponto de partida a investigação do universo temático dos educandos ou o conjunto dos temas geradores do conteúdo.

Os professores são selecionados por concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em Itacoatiara. Muitos dos que são aprovados se negam a trabalhar no meio rural porque de lá vieram e conhecem as dificuldades e os desafios que aí se apresentam. Preferem permanecer na cidade e perdem o emprego. Os que vão para a zona rural muitas vezes desconhecem a realidade local, ignorando saberes, trabalhos e culturas locais e regionais. Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a formação inicial não os preparou para a realidade rural, mesmo daqueles que têm origem rural, logo, demandam formação continuada para atender as especificidades do contexto escolar. Apesar de ser previsto em Lei, esse direito não é assegurado na prática. Em suas narrativas, evidenciaram o compromisso com saberes e práticas dos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas, que façam sentido para o aluno, que problematizem a realidade em que vivem, mas afirmaram ter dificuldades em como encaminhar tais questões, na prática. Desse modo, o modelo de educação transplantada da cidade para o meio rural não oferece condições para a leitura do mundo, preconizada por Paulo Freire (1988).

Há um rodízio de professores em razão da distância entre eles e sua família na cidade, da dificuldade de comunicação e do tempo de viagem pelas vias terrestre ou fluvial. Esta realidade constitui um dos impedimentos para a definição e continuidade de uma abordagem educacional, ficando muito mais a critério dos próprios professores do que da SEMED. Esta Secretaria em Itacoatiara diz trabalhar a abordagem crítica na educação e repassa esta proposta para os professores em “treinamentos” esporádicos. Porém, olhando Paulo Freire, a pedagogia compreende a ação que pode e deve ser muito mais do que um processo de treinamento ou domesticação; um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora.

Quanto aos referenciais culturais e políticos, estes ficam dissolvidos nos conteúdos trabalhados pelos professores, não havendo uma definição mais clara dos seus significados, por parte dos docentes. Eles dizem ter conhecimento de concepções e métodos pedagógicos, mas o que se percebe, na prática, é que mesmo portadores de um diploma do Ensino Superior têm muitas limitações pedagógicas no meio rural. Na SEMED foi registrada, na entrevista, a existência de uma proposta diferenciada com relação a livros didáticos, mas, por enquanto, os referenciais ainda são os urbanos, os livros são os mesmos trabalhados na cidade. Por esta razão, professores e alunos do Ensino Médio se dizem preocupados com a preparação para o trabalho e com o enfrentamento da concorrência por emprego.

A educação escolar concentra o ato educativo nas salas de aula; não existem atividades escolares fora do espaço do prédio. Desse modo, a educação não descortina a realidade e não forma consciência crítica. Perde-se o caráter histórico da Ascope, das lutas, desafios e conquistas experimentados coletivamente. Perde-se também a oportunidade de estudar dentro da realidade vivida e a partir desta, os conteúdos de matemática, geografia, história, português, etc., em caráter inter e multidisciplinar. Um verdadeiro exercício educativo que possibilitaria aos filhos de agricultores aprendizagem com significado, entrelaçada à vida, por meio da dinâmica comunitária que possa acenar para o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade. Com isso, quem sabe, ter-se-iam elementos a contribuir para a construção de um projeto de desenvolvimento que atenda os interesses da comunidade onde se situa a escola. Assim como não pode existir libertação

sem diálogo também não pode haver desenvolvimento rural sem saúde, sem segurança e sem educação. A falta desse diálogo entre a escola e a comunidade parece ser ocasionada pela ausência de iniciativas de ambas as partes, mas, principalmente, pela indefinição do que seja desenvolvimento e do papel decisivo de cada um desses implicados – comunidade e escola – para a construção de projetos e programas. Um dado importantíssimo é o respeito e a gratidão dos comunitários em relação aos professores. De fato, eles são respeitados, como é igualmente o presidente comunitário, as parteiras e os líderes religiosos. Eles são convidados de honra para os eventos das igrejas e das festas populares.

Por parte de administradores estaduais e municipais há programas e projetos em prol do desenvolvimento rural do Estado do Amazonas que não foram detalhados neste trabalho porque a pesquisa trata da educação de maneira ampliada. Mas, apesar dos investimentos governamentais, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. Entre eles destacamos o acesso e a permanência dos estudantes à escola e ao ensino de qualidade, já que nesses espaços moram e trabalham populações marginalizadas dos direitos básicos, como a educação, seja pela distância entre a casa e a escola e o encurtamento do tempo de estudos, seja porque precisam ajudar os pais em épocas de colheita e da transformação da produção. Nesses períodos ausentam-se durante oito, dez, vinte e até trinta dias das aulas, dependendo da necessidade de ajudar. O outro desafio diz respeito à formação de professores e à preparação para trabalhar a educação em espaços rurais, diferentemente da maneira como se trabalha na zona urbana.

Na pedagogia libertadora de Freire e em sua *práxis* identifiquei bases epistemológicas, políticas e metodológicas para sua aplicabilidade no meio rural do Amazonas, logicamente com as devidas contextualizações espaciais e temporais. Também concordo com as idéias de Mészáros (2005) para quem educar é colocar fim à separação do *homo faber* e do *homo sapiens*. Quiçá enfrentemos o desafio gramsciano de resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias por meio da Educação do Campo, Educação da Floresta, Educação dos Rios, Educação dos Povos Amazônicos, ou ainda, outra denominação que melhor expresse o compromisso da educação com o

desenvolvimento humano no meio rural neste espaço contraditório, cobiçado e culturalmente tão diverso e rico. Esta educação a ser inventada tem de ajudar na construção de um projeto político, social, educacional, ecológico e econômico que contemple as reais necessidades dos sujeitos do processo educativo e atue na busca de soluções permanentes voltadas para o bem-estar social e para a vida digna em harmonia com a natureza *no* e *do* espaço onde as relações acontecem.

A exemplo de movimentos sociais como o MST, é possível que sujeitos criem, vivam e escrevam sua própria história. Este importante movimento social é responsável pela criação e implementação da Educação do Campo. No Amazonas, a categoria campo não tem o significado de camponês no sentido analisado por Marx, por isso há de se inventar a melhor expressão para uma outra educação que seja pensada, como contraponto à educação rural domesticadora, acrítica. É urgente a criação de outro(s) paradigma(s), porque, como bem frisaram Fernandes e Molina (2004) o paradigma do rural hoje elege e seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ele também exclui o que não existe na modernidade, a lógica do mundo rural, saberes e políticas alternativas e, ao excluir, cria outro sistema de idéias, necessidades e desejos que, aos poucos, esvazia e destrói a peculiaridade que os agricultores e agricultoras, com seu trabalho, conferem ao mundo rural.

É papel dos sujeitos históricos que se compreendem como tal e, portanto, criam, reproduzem, destroem e reconstróem a sua história, pensar o desenvolvimento, também, e não exclusivamente por meio da educação. As práticas educativas não podem estender o urbano para o rural e nem ficarem restritas a este mundo. Enquanto processo social, a educação se efetiva sob determinadas condições materiais e está orientada para determinados fins. Um deles pode (e deve) ser o de pensar conjuntamente projetos de desenvolvimento rural, incluindo trabalhadores e trabalhadoras dos vários campos da ação: agricultores, pescadores, organizações associativas, professores, lideranças comunitárias, agentes de saúde, donas de casa, enfim, os sujeitos de direitos, os que, com seu trabalho, fazem e refazem a realidade. Projetos que atendam as necessidades e apontem alternativas socioeconômicas e ambientais têm maiores possibilidades de alcance social e resultados positivos para os sujeitos destinatários, se vinculados a políticas

públicas emancipatórias, como mecanismos de distribuição de renda, geração de ocupação de mão-de-obra e melhorias da qualidade do meio físico e social.

Importante ressaltar também o compromisso das instituições públicas estaduais como universidades, escolas, institutos de desenvolvimento, além das igrejas e organizações associativas para pensar educação e o desenvolvimento. Estas instituições são capazes de realizar pesquisas, dialogar saberes e conhecimentos; propor, implementar e coordenar ações para o desenvolvimento humano sustentável na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão; questionar desenvolvimentos e desenvolvimentismos que não tenham proposições e práticas éticas, ecológicas, humanistas, integradoras e sustentáveis.

Não existe receituário para a educação no meio rural, entretanto, planejadores, comunitários, administradores e educadores podem encontrar caminhos não exclusivamente técnicos e econômicos para o desenvolvimento, articulando diversos setores como: produtivo, educacional, econômico, político etc.; articular a escola ao mundo do trabalho sob a perspectiva da ética da solidariedade e dos interesses coletivos. Indubitavelmente o crescimento econômico e ações para a melhoria econômica de alguns grupos ou famílias por si só não pode ser considerado desenvolvimento comunitário. Dito de outro modo, não são apenas os ganhos econômicos da Ascope, nem a larga produção e venda de abacaxi e de polpas de frutas que garantirão vida com qualidade. Mas a escola e os professores também precisam lutar por espaços educativos para além da sala de aula, relacionar conteúdos à história, às lutas, conquistas e desafios da Ascope. Assim a escola terá vida, dinamicidade e os estudantes perceberão que estudar é construir conhecimentos sem negar o cotidiano.

REFERÊNCIAS

ACRÍTICA (Ed.). **Educação e emprego**. Jornal Acrítica. Caderno Opinião, Manaus-AM, 9 nov. 2008.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander. (Orgs.). **Reconstruindo a agricultura**: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

AMAZONAS, Diário do. (Ed.). Manaus concentra riqueza do Amazonas. Diário do Amazonas. **Caderno de Economia**. Manaus, 17 dez. 2008. p. 9.

AMAZONAS, Diário do. (Ed.). Treze municípios do Amazonas já receberam, nos últimos cinco anos, cerca de R\$ 285,2. Diário do Amazonas, Manaus, 27 jul. 2008. p. 3.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILE, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: s/. ed., 1995.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso a idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander. (Orgs.). **Reconstruindo a agricultura**: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2002.

ARNHOLD, Ana Carolina Pereira; COSTA, Suely de Souza. O impacto social dos projetos de gás natural e petróleo baseado na percepção dos gestores públicos do município de Coari. Disponível em: <www3.uea.edu.br/data/categoria/pesquisa/download/649-1.doc>. Acesso em: 24 jul. 2008.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a Escola. São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-42.

ARROYO, Miguel G. et al. (Org.). Da escola carente à escola possível. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 8 v. (Coleção educação popular).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo: por uma educação básica do campo. Brasília: Coordenação por uma Articulação Nacional por uma Educação do Campo. 85 p.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais de formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BAPTISTA, Francisca M. Carneiro; BAPTISTA, Naidson de Q. (orgs.). **Educação rural**: sustentabilidade no campo. 2.ed. Feira de Santana-BA: MOC, UEFS (Pernambuco), SERTA, 2005.

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia**: a nova fronteira de recursos. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. Estudos Avançados. São Paulo, v. 19, n. 53, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100005&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 out. 2007.

BECKER, Bertha. **Amazônia**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

BENJAMIN, César. Educação Profissional: desenvolvimento sustentável, trabalho e cidadania. In: **Anais do 2º. Encontro Estadual das Escolas Técnicas**. Vol. 1, Ano I. Porto Alegre-RS, 2001.

BENJAMIN, César. Educação Profissional: desenvolvimento sustentável, trabalho e cidadania. In: **Anais do 2º. Encontro Estadual das Escolas Técnicas**. Vol. 1, Ano I. Porto Alegre-RS, 2001.

BEZERRA, Audrey. CPI de Coari faz primeira reunião hoje. **Jornal Diário do Amazonas**, Manaus, 05 ago. 2008. Caderno Política p. 5.

BIRRI, Fernando. **Che**: ¿Muerte de la Utopía? 90 min, cor, vídeo, 1997. Argentina / Alemanha, 1997.

BOMENY, Helena M. B. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONAMIGO, Carlos A. **Para mim foi uma escola...**: o princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRACAGIOLI NETO, Alberto (Org.) **Sustentabilidade e Cidadania**: o papel da extensão rural. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999. 208p.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis:

Vozes, 2002.

BRASIL. IBGE: Produto Interno Bruto dos Municípios. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

BRASIL. Inep (Org.). Índice do Desenvolvimento da Educação Básica: Estatísticas do IDEB. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=6 Acesso em: 7 dez. 2008.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Quem somos. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2005.

BRASIL. NEAD. **Estatísticas do meio rural**. 2 ed. Brasília: MDA: DIEESE, 2006.

BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR. O que é o Pronaf? Disponível em: <http://www.pronaf.gov.br/quem_somos/perguntas.htm>. Acesso em: 28 out. 2005.

INEP/MEC. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília, PRONERA, 2004.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CALAZANS, Maria Julieta; CASTRO, Luís Felipe M. de; SILVA, Helio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. (orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARBONARI, Paulo César. Economia popular solidária: possibilidades e limites. **Anais do Seminário Regional Passo Fundo de Trabalho e Economia Popular e Solidária**. Passo Fundo-RS, 01 e 02 de dezembro de 1999.

CARVALHO, José M. **A construção da ordem**. RJ. Campus. 1980.

CARVALHO, Marta M. C. **A escola e a República**. SP. Brasiliense. 1989.

CASTRO, Anna Maria. **Fome, um tema proibido**. Prefácio da última edição. Civilização Brasileira 2003.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. Educação do Campo. Disponível em <http://www.cedefes.org.br>. Acesso em 28 nov. 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COBRA, Rubem Queiroz. **Temas de Filosofia**. Disponível em: www.cobra.pages.nom.br. Acesso em: 9 jun.

COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, 2001, vol.15, n. 41, ISSN 0103-4014, p. 21-34.

COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS. Gerenciamento de cheias em Manaus: Previsão de cheias para Manaus. Manaus, 2005. 2 p. Disponível em: http://www.cprm.gov.br/rehi/manaus/pdf/alerta2_05.pdf. Acesso em: 21 jul. 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade 2007**: Texto-Base. São Paulo: Editora Salesiana, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA (Brasília). Luiz Machado. Stuart Mill e o utilitarismo. Disponível em: http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=758&Itemid=102 Acesso em: 12 jun. 2007.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO – CGU Brasil. Portal da Transparência. Informações sobre transferência de recursos. Disponível em: <http://www.transparenciapublica.gov.br/index3.asp>. Acesso em: 24 jul. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. Instituição e evolução da escolarização. In **Revista Teoria e Educação n. 6**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. p. 97-104.

DIÁRIO DO AMAZONAS (Ed.). **Amazonas é o 2º pior Estado do País segundo Ministério do Desenvolvimento Social**. Jornal Diário do Amazonas. Caderno Política, p. 3. Manaus-AM, 25 nov. 2008.

D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Org.). A Amazônia e a crise da modernização. Belém: MPEG, 1994. (Coleção Eduardo Galvão).

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7.ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELI, Aluísio. **Desenvolvimento sustentado e meio ambiente**. Vol. 1, Porto Alegre: FEPLAN, 1992.

ESCOLA, Revista Nova. (Ed.). Escola Rural, o orgulho de estudar no campo.

Disponível

em:

http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0185/aberto/mt_87810.shtm

Acesso em: 01 dez. 2005.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (editor). **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradutores: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokai, Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 59-83.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; VEIGA, Cinthya Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte,: Autêntica, 2000, p. 15-150.

FÁVERO, Osmar. **Programa Salto Para o Futuro**. Rede TVE Brasil. Entrevista concedida em 18 de julho de 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (n. 5). Coleção Por uma Educação do Campo.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **Sociología de la educación**: Lecturas básicas y textos de apoyo. Barcelona: Ed. Ariel, 1999.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. In: **Revista Perspectiva** v. 22, n.01, jan./jul., Florianópolis, 2004, p. 110-126.

FERRARO, Alceu. O movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória. In: **Revista Sociedade em Debate**. Vol.3, n.4, dez. 1997. Pelotas: UCPel, p. 33-55.

FONSECA, Maria Teresa L. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira da História da Educação**. Campinas: Editores Associados, n. 4, p.123-143, 12 out. 2002. Julho/dezembro.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo et al. **Pedagogia**: Diálogo e conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Emma, 1963.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13 ed. Tradução de Rossica Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALEANO, Eduardo. **A canção de nossa gente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1971.

GALEGO. Povoamento do Lago do Engenho. Lago do Engenho, Paraná da Eva / Itacoatiara-AM, 30 jun. 2007. Entrevista concedida a Edilza Laray de Jesus.

GHELEN, Ivaldo. Políticas públicas e desenvolvimento social rural. In: **São Paulo em Perspectiva**. v.18 n.2 . São Paulo: Fundação SEADE, abr./jun. 2004.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GOHN, Maria da G. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Cândido A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: EPU, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **The formation of intellectuals**. In *The Modern Prince and Other Writings*. Londres, Lawrence and Wistart, 1957.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. 18. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998. (Ofa-Per).

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UFP, 2003.

GRONEMEYER, Marianne. Ajuda. In: SACHS, Wolfgang (editor). **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradutores: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokai, Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 18-39.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1969

HUNT, E. K. **História do Pensamento Econômico**. São Paulo: Campus, 1982.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. **Mapa da Pobreza e Desigualdade**: municípios brasileiros 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

JESUS, Cláudio Portilho de. **Utopia cabocla amazonense**: agricultura familiar em busca da economia solidária. Canoas, RS: ULBRA, 2000.

JESUS, Edilza Laray de. Sociodiversidade no Jaú: a ética de (com)viver. 1998. 96 fl. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação Ambiental, Departamento de Educação. Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, 1998.

JESUS, Edilza Laray de; RIBEIRO, Marlene. Educação e trabalho em três tempos: distanciamentos e aproximações. In: **Anais da Anped Sul**. Itajaí-SC: Univali, 2008.

JOSÉ PEIXOTO. Povoamento do Lago do Engenho. Lago do Engenho, Paraná da Eva / Itacoatiara-AM, 30 jun. 2007. Entrevista concedida a Edilza Laray de Jesus.

JURUÁ, Ceci V. Perdas e danos: a lei das Parcerias Público-Privadas. Disponível em: http://www.desempregozero.org.br/artigos/perdas_e_danos.pdf> Acesso em 01 dez. 2005.

KEYNES, John Maynard. **Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro**. São Paulo: Abril, 1983.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**: memória. Brasília: Editora da UnB, 1999.

LAMARCHE, H. (coord.) **Agricultura Familiar**: comparação internacional. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

LAVAL, Paul. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina:

Editora Planta, 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Trad. Sandra Valenzuela; revisão Paulo Freire Vieira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVINAS Emanuel. **L'humanisme de l'autre**. Paris, 1973.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1973.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eny Marisa. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília: INEP, 1(9), 1982, p. 27-33.

MALTHUS, Thomas Robert. **Essai sur le principe de population**. Préface et traduction par le docteur Pierre Theil. Paris: Éditions Gonthier, 1963. Collection : Bibliothèque Médiations.

MARCUSE, Herbert. **La Ecologia e la Crítica de la Sociedad Moderna**. Ecologia política 5:73–79; Icaria, Madrid, 1993.

MARTINS, Cinthya da C. **Espacialidade e saber**: a nucleação das escolas rurais de Nova Olinda do Norte. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia. Manaus, 2002, 175 p.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTINS, Sérgio. **Límites del desarrollo sostenible en América Latina**: en el marco de las políticas de (re)ajuste económico. Pelotas, RS, Editora da UFPel, 1995.

MARTINS, Tayana (Ed.). Manaus tem 171 comunidades irregulares. Diário do Amazonas, Manaus, 25 jul. 2008. Caderno Cidades, p. 1.

MARX, K. & ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1961.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 3. ed. **Martins Fontes**. 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978, p. 150-152.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos Escolhidos**. Vol. III. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução pelo Círculo do Livro Ltda. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1948.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

MELLO, João Manuel Cardoso. **O capitalismo tardio**: contribuição a revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MELO, Adriana Almeida S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZAROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo/Campinas: Boitempo Editorial/ Editora da Unicamp, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. 2. ed. Brasília: Coordenação Por Uma Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2005. 130 p. Coleção por uma educação do campo n. 5.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Roberto Campos. Porque o neoliberalismo avança. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 2, 2 abr. 1995. (Cadernos de Economia).

MOREIRA, Rui. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leituras. São Paulo: Pioneira, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NODA, H. **Pequena produção rural auto-suficiente e auto-sustentada**: o

caminho da vida e cidadania. In: **Anais da 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. v. I: Conferências, Simpósios e Mesas Redondas. São Luís: SBPC, 1995. p. 282-283.

NODA, S. et al. Papel do processo produtivo tradicional na conservação dos recursos genéticos vegetais. IN: Rivas, A. & Freitas, C.E.C. (orgs.). **Amazônia: uma perspectiva interdisciplinar**. Manaus: EDUA, 2002. p.155-178.

NODA, S. Utilização e apropriação das terras por agricultura familiar amazonense de várzea. IN: DIEGUES, A. C. & MOREIRA, A. C. C. (orgs.). **Espaço e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: NUPAUB/USP, 2001. p.181-204.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, 14(2):3-20, jul/dez, 1989, p.3-19.

NYERERE, Julius K. Sobre o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 17 – 30.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista - O Ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo Editora, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Org.). **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: MPEG, 1994. (Coleção Eduardo Galvão), p. 85-95.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação na república brasileira**. Proposições, n. 2. São Paulo: Unicamp, jul./1990.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAULO DA SILVA, Adriana M. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, São Paulo, v. nº 4, p. 145-166, 2002.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, n.45, p.49-45, 1998.

PERONI, Vera M. V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003. v. 1.

PINTO, Ernesto Renan Freitas. **Como se produzem as Zonas Francas**. Manaus, setembro de 1996. (mimeografado) 15 p.

PINTO, João Bosco. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. (orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 65-102.

PNUD. (BRASIL). Nota de imprensa. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/release_idh.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2008.

PROJETO MEMÓRIA 2005. Paulo Freire – educar para transformar : Paulo Freire no Brasil e no mundo. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/paulo_freire_hoje/01_pf_no_brasil_e_no_mundo.html>. Acesso em 14 de agosto de 2008.

QUESNAY, François. **Tableau économique**. Londres: Éd. M. Kuczynski et R. L. Meek. 1972.

REIS, Arthur César F. A província do Norte e do Oeste. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. V. II. O Brasil Monárquico. Livro 2. Dispersão e Unidade. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1978, p. 71-193.

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

RIBEIRO, Marlene. Autonomia na produção e educação para a autonomia: desafios da assistência técnica à extensão rural. Revista de Ciências Humanas: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal de Viçosa, MG, v. 2, n. 1, p.39-48, fev. 2002. ISSN 1519-1974.

RIBEIRO, Marlene. **De seringueiro a agricultor/pescador a operário metalúrgico**: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

RIBEIRO, Marlene. Dimensão pedagógica da violência na formação dos trabalhadores amazonense. **Somanlu**. Revista de estudos amazônicos. Manaus: EDUA/FAPEAM, v. 1 ano 4, p. 55-80, 2004b, jan-jun.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão**: problematização do conceito. São Paulo, v. 25, n. 1. FAE/USP, jan./jun. 1999, p. 35-50.

RIBEIRO, Marlene. Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências e Educação. Vol. 22, n. 01 jan./jun. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED. 2004a, p. 167-194.

RIBEIRO, Marlene. Prefácio. À Silvana e sua obra: uma apresentação. In: GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UFP, 2003, p. 11-13.

RIBEIRO, Marlene. Prefácio. BONAMIGO, Carlos A. **Para mim foi uma**

escola...: o princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002b, p. 9-11.

RIBEIRO, Marlene. **Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável**. Caderno III Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo. Porto Alegre: SEC/RS, p. 50-58, abr. 2002c.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. v. 34. n. 1. São Paulo: FAE/USP, p. 27 – 46, jan/abr., 2008.

RICARDO, David. **Princípios de Economia Política e Tributação**. Tradução por Paulo Henrique Ribeiro Sandroni. 3 ed. São Paulo : Nova Cultural, 1988.

RIST, Gilbert. **Le Développement: histoire d'une croyance occidentale**. Paris: Presses de Sciences Pó, 2001.

ROBERT, Jean. Produção. In: SACHS, Wolfgang (editor). **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradutores: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokai, Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 18-39.

ROCHA, Douglas Galvão. **Histórico da Comunidade Sagrado Coração de Jesus**. Texto escrito manualmente e não publicado. Comunidade Sagrado Coração de Jesus, Paraná da Eva, Itacoatiara, s/d.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas de dominação**: a ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1991.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SACHS, Wolfgang (editor). **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradutores: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokai, Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

SADER, Emir (Org.). **Gramsci**: sobre poder, política e partido. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SANTOS, Lucijane Nogueira dos. **Educação Ambiental**: sua importância na Escola Luiza Mendes. Monografia de Conclusão do Curso Normal Superior. Universidade do Estado do Amazonas. Itacoatiara, 2008.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHERER, Elenise F. Desemprego, trabalho precário e des-cidadanização na Zona Franca de Manaus. In: **Somanlu**. Revista de estudos amazônicos. Manaus: EDUA/FAPEAM, v. 1, ano. 4, p.125-145, 2004. jan./jul.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Alcides Holanda da. (Presidente da Comunidade Sagrado Coração de Jesus)

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, Marilene Corrêa da. Prefácio. In: JESUS, Cláudio P. de. **Utopia cabocla amazonense**: agricultura familiar em busca da economia solidária. Canoas, RS: ULBRA, 2000, p. 9-11.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Produzir para viver**: Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Investigativa sobre a natureza e suas causas. Vol. I e II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SMITH, Adam. **Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations**. Versão eletrônica produzida pela Universidad du Québec à Chicoutimi. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Smith_adam/richeesse_des_nations_extraits/richeesse_nations_extraits.pdf> Acesso em 18 set. 2007.

TAYLOR, Peter J. Modernities and Moviments: Antisytemic Reactions to Word Hegemony. **REVIEW**: A Journal of the Fernand Braudel Center, n.º. 1, inverno, p. 1-17, 1997.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Valer, 2000.

TOMAZI, Nelson D. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Educación y Neoliberalismo en América Latina**. Las secretas aventuras del orden: Estado y Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996, p. 29-52.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. Vol. IV. 2. ed. Porto

Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICHOUMI. Les classiques des sciences sociales. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Smith_adam/richeesse_des_nations/richeesse_des_nations_intro.html> Acessado em: 11 jun. 2007.

VASCONCELLOS, Eduardo A. **População rural e acesso à educação no Estado de São Paulo**: análise da política pública. Tese (Doutorado). Departamento de Ciência Política, USP, São Paulo, 1992.

VEIGA, Jose Eli da. **Desenvolvimento Sustentável**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VEIGA, Jose Eli da. **Meio ambiente e desenvolvimento**. São Paulo: Senac, 2006.

VENDRAMINI, Célia. R. Trabalho e Educação nas Cooperativas do MST. In: Lia Tiriba; Iracy Picanço. (Org.). **Trabalho e educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida - SP: Idéias e Letras, 2004, v. , p. 237-255.

VENDRAMINI, Célia. R. Trabalho e cooperativas: os (des)caminhos no processo de formação humana. In: Célia Regina Vendramini. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC, 2002, p. 69-90.

VIANA, Virgílio M. Da Zona Franca de Manaus à Zona Franca Verde: a gênese de um modelo de conservação e desenvolvimento sustentável da Amazônia. Disponível em: http://www.sds.am.gov.br/programas_02.php?cod=1668 Acesso em: 02 dez. 2008.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos**. 3 ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1988.