

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v20i35.1040>

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO, NO EXTREMO NORTE DO BRASIL:
Compreensões sobre a implantação dos cursos do Pronera no Amapá¹

FIELD EDUCATION IN MOTION IN THE EXTREME NORTH OF BRAZIL:
Understandings about the implementation of Pronera courses in Amapá

EDUCACIÓN RURAL EN MOVIMIENTO AL EXTREMO NORTE DE BRASIL: Relatos
sobre la implementación de los cursos del Pronera en Amapá

OSÉIAS SOARES FERREIRA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-1507>

Doutorando em Educação/FE pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/Campus Alegre)

Alegre/Espírito Santo/Brasil

oseias.soares.ferreira@gmail.com

THAYNÁ LUANA BORGES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5327-2198>

Doutoranda em Educação/FE pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Professora Substituta da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri

(UFVJM/Campus Diamantina)

Diamantina/Minas Gerais/Brasil

thaynaborges2304@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa os desafios dos movimentos sociais e da Educação do Campo na Amazônia. Apresentaremos a atuação dos movimentos sociais, no que diz respeito à implantação de políticas públicas para o campo no Brasil e o caso amapaense, a partir da origem do curso de Técnico em Meio Ambiente, por meio do Pronera. Metodologicamente realizamos revisão de literatura para compreensão do conceito de movimentos sociais e análise qualitativa a partir de questionários semiestruturados, aplicados aos alunos e membros das comunidades assentadas. Os resultados sugerem que uma das características desta Educação do Campo é a dependência política da população em relação ao Estado. No caso amapaense, há pouca articulação entre os movimentos sociais e a população. O Amapá ainda caminha na contramão do que é defendido pelos movimentos sociais, em que a própria realidade dos alunos seja determinante da estrutura curricular dessas escolas e protagonista de sua metodologia de ensino.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação do campo. Amazônia amapaense.

Abstract: This article analyzes the challenges of social movements and Rural Education in the Amazon. We will present the role of social movements with regard to the implementation of public policies in the countryside of Brazil and the case of Amapá, starting from the establishment of the Environmental Technician course through Pronera. Methodologically, we carried out a literature review to understand the concept of social movements, as well as a qualitative analysis based on semi-structured questionnaires, applied to students and members of the settled communities. Our results suggest that one of the characteristics of this Rural Education is the political dependence by the

¹ Estudo de caso submetido à avaliação em julho de 2022 e aprovado para publicação em dezembro de 2022.

population on the State. In the case of Amapá, there is little articulation between social movements and the population. Amapá is still going the other way around what is defended by social movements, which is for the reality of the students itself to be a determinant of the curricular structure of these schools, and a protagonist of their teaching methodology.

Keywords: Social movements. Rural education. Amapaense Amazon.

Resumen: Este artículo analiza los desafíos de los movimientos sociales y la Educación Rural en la Amazonía. Se presenta la actuación de los movimientos sociales, de acuerdo con la implementación de políticas públicas para el campo en Brasil y, específicamente, el caso de Amapá, desde el origen de la carrera Técnico Ambiental, a través del Pronera. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para comprender el concepto de movimientos sociales y un análisis cualitativo a partir de cuestionarios semiestructurados, aplicados a estudiantes y miembros de las comunidades asentadas. Los resultados sugieren que una de las características de esta Educación Rural es la dependencia política de la población del Estado. En el caso de Amapá, existe poca articulación entre los movimientos sociales y la población. Amapá sigue yendo en contra de lo defendido por los movimientos sociales, en los que la propia realidad de los estudiantes es determinada por la estructura curricular de estas escuelas y así mismo, termina siendo protagonista de su metodología de enseñanza.

Palabras clave: Movimientos sociales. Educación rural. Amazonía de Amapá.

Introdução

É na análise dos desafios relacionados aos movimentos sociais na luta pela Educação no Campo de qualidade na Amazônia Amapaense que este trabalho se sustenta, levando em conta o contexto da década de 1980 e o processo de constituição daquele momento, marcado pela necessidade de maior organização dos trabalhadores rurais, associado a um movimento que demandava a regularização fundiária, a reforma no campo e a educação para os filhos de agricultores. A proposta deste texto, além de pensar esse momento de formação dos movimentos sociais rurais, analisa a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST no que diz respeito à implantação de políticas públicas para o campo no Brasil, para, a partir daí, fazer o contraponto com o caso amapaense. No caso, pauta-se na experiência do Amapá, considerando o curso Técnico em Meio Ambiente para os assentados do sul do estado, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Ao nos propormos analisar os desafios dos movimentos sociais na luta em defesa da Educação no Campo ao norte do Brasil, optamos por um estudo bibliográfico e documental de caráter qualitativo, no qual procuramos circunscrever, como adverte Dorney (2009), de forma emergente, no sentido de que o design metodológico não é fixado e fechado previamente, pois os detalhes podem surgir e serem incorporados no processo de investigação. Os dados geralmente são provenientes de entrevistas, textos e imagens, ou seja, durante o processamento dessas informações, estas, em geral, são transformadas em textos.

Consideramos a distribuição das atividades, optamos, em um primeiro momento, por realizarmos uma revisão bibliográfica com o objetivo de revisitar os principais autores e temas que consideramos essenciais para a compreensão dos significados atribuídos aos movimentos sociais, a sua aproximação com a Educação do Campo, bem como os principais teóricos que se debruçam nesta temática.

Para a compreensão da Educação do Campo em realidade amazônica realizamos entrevistas a partir de um questionário semiestruturado nas comunidades assentadas agroextrativistas do sul do Estado do Amapá, com os alunos da primeira turma do curso Técnico em Meio Ambiente para assentados da reforma agrária por meio do Pronera. O estudo para fins de preservação da identidade dos sujeitos não terá a divulgação dos entrevistados, sendo as respostas referenciadas apenas pela data das respectivas entrevistas. O curso ocorreu no campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, em Laranjal do Jari, no Amapá. Para mais, foram ouvidos os membros das comunidades agroextrativistas e representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, responsáveis pela execução do Pronera no Amapá e coordenação do curso.

Para a coleta de informação nas comunidades, utilizamos recursos tecnológicos (fotografia, gravação de áudio e vídeo), entrevista semiestruturada, seguindo as orientações de Pádua (2000), para o que se constitui no exercício de organizar “[...] um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo com o desdobramento do tema principal”. No caso da aplicação de formulários, esse instrumento se caracterizou por uma coleção de questões levantadas e anotadas por um entrevistador, em uma situação face a face com o entrevistado, como adverte Pádua (2000). Após coleta das fontes nas comunidades, realizamos a transcrição e análise das entrevistas, para que, junto com o cruzamento das informações documentais, fosse possível estabelecer um parâmetro sobre o tema aqui proposto.

Movimentos sociais em diálogo com a educação no e do campo

Em seu sentido amplo, os movimentos sociais, em diálogo com a Educação do Campo, podem ser definidos como uma organização de pessoas em espaços coletivos com o objetivo de reivindicar e fazer valer os interesses de determinados grupos, incluindo nesse diálogo os trabalhadores rurais. Bezerra Neto (1999), no estudo “Sem-Terra aprende e ensina:

estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais”, analisa que, por serem locais de socialização política, tais movimentos possibilitam aos trabalhadores um conjunto de práticas que os ensinam como se unir, organizar, negociar principalmente, lutar em defesa do acesso e permanência na terra. É a sua premissa básica, como destaca nosso primeiro interlocutor, que a formação da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, apreensão crítica do seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais constituem os elementos que condicionam a defesa e a necessidade de desenvolvimento da educação entre a população do campo.

É nesse contexto, pautado por uma educação formativa e reivindicatória, que o movimento se insere na luta dos movimentos sociais e do campo. Assim, nos preocupamos em analisar, em específico, a luta por educação, que se forja no interior do processo de discussão do projeto de sociedade e na luta pela terra, como demanda de formação e ao mesmo tempo como instrumento de resistência. Aqui se revela um aspecto central que orienta as nossas reflexões, ou seja, compreender a Educação do Campo como instrumento de apropriação de conhecimento e formação dos trabalhadores rurais, mas que tem seu viés ainda mais significativo, no caso o de ser um conhecimento transformador, utilizável como instrumento de luta (CALDART, 2012, p. 265).

Outra orientação conceitual está associada a pensar os movimentos sociais na relação com o contexto histórico de atuação. Para Chaves (2011), os movimentos sociais constroem a sua própria história, influenciando-os e sendo influenciado pelos acontecimentos e pelos resultados de suas lutas, em que ações determinam e são determinadas pelos acontecimentos, pelas experiências vivenciadas em diferentes momentos que se acumulam e se avolumam, redefinindo valores e práticas sociais. Dessa forma, para compreendê-los é necessário analisá-los a partir de sua historicidade. Ao ter uma memória de suas ações, feitos e heroísmo, esses movimentos não apenas precisam preservá-la a partir da lembrança de agentes ativos, tornando-se necessário deixar registros escritos e visuais. E para uma terceira ação que consolide esse processo, é fundamental que outras gerações se apropriem dessa memória, o que justificaria a necessidade da Educação do Campo.

Diante da assertiva anterior, inclui-se um outro significado, muito mais do que o ensino do letramento ou outra ferramenta de conhecimento, devendo ser instrumento de recuperação de uma memória vitoriosa dos movimentos sociais, a ponto de os jovens se orgulharem do protagonismo de seus pais. A educação, nesse caso, assume ainda o papel estratégico de atuar pedagogicamente na construção da memória e na sua apropriação por parte da juventude, em uma ação que poderíamos chamar de didática do ensino nos

movimentos sociais, uma vez que se constrói uma forma própria de contar e ensinar essa história para os trabalhadores rurais e seus filhos.

Do ponto de vista do contexto histórico em que são afirmadas as demandas dos movimentos sociais por formação educacional, Carvalho (2003) explica que as décadas de 1970 e 1980 expressaram transformações que assinalavam a perda da sustentação do sistema político autoritário e a distância entre o mecanismo político instituído e a sociedade brasileira. Para a autora, esse sistema político-econômico começou a entrar em crise a partir da década de 1970, agravando-se no início da década de 1980, caracterizando-se rapidamente por uma crise entre os setores produtivos e pela organização da classe trabalhadora. Prossegue explicando que o desemprego em massa, motivado por questão de ordem recessiva, colocou em xeque não só a própria viabilidade do modelo de desenvolvimento industrial capitalista, evidenciando seu caráter concentrador de renda, mas também a gestão autoritária do Estado fundamentada num desenvolvimento concentrador e excludente.

Colaborando para uma melhor compreensão das reflexões de Bezerra Neto (1999) e Chaves (2011), o texto apresentado por Carvalho (2003) é também um explicativo dos aspectos que motivaram o surgimento de diferentes movimentos sociais no Brasil e redefiniram suas características. Ele informa que o contexto exigiu uma intensa mobilização social, surgindo assim várias frentes de lutas, provocadas principalmente pela repressão promovida pelos governos militares. Além disso, para Gohn (1995, p. 193),

[...] a evidência dessa relação está nas primeiras greves no ABC paulista, em 1978, ressurgindo uma nova organização do movimento operário, no movimento pela Anistia que exigia a liberdade de presos políticos pela Ditadura Militar e retorno dos exilados para o Brasil, e no surgimento de movimentos populares urbanos, lutando por equipamento, serviços e bens coletivos.

Carvalho (2003), compartilhando com as reflexões de Gohn (1995), ressalta que nos anos de 1980, com o agravamento da crise econômica, a inflação e a dívida externa que atingiram diretamente nos serviços públicos, provocaram grande processo de luta pela redemocratização do país com diferentes movimentos como “Diretas Já”, autonomia sindical, criação de partidos políticos de oposição, movimento contra a censura, entre outros. Gohn (1995) destaca o papel decisivo destes movimentos, no processo de elaboração da Carta Constitucional Brasileira, na década de 1980.

Assim sendo, é importante ressaltar que, durante o processo da elaboração da Constituição Federal de 1988, a sociedade apresentava traços de consciência de sua

participação efetiva na conquista da cidadania, principalmente porque representantes de diversos movimentos sociais, tais como mulheres, índios, negros, homossexuais, ecológicos, e da classe trabalhadora, fizeram-se presentes com proposições sobre o direito à diversidade, a identidade local e regional, a noção de liberdade, a livre organização e a cidadania plena.

Tais bandeiras de lutas, de acordo com Poli (1999), exigem dos movimentos uma redefinição de cidadania, vista de forma mais ampla na luta por direitos políticos, econômicos e sociais, apontando para uma nova concepção política e cultural, a partir da intervenção direta dos interessados. Assim, esse autor ressalta que a novidade desses movimentos está no significado que eles assumiram no momento de seu aparecimento, dos quais trazem uma ruptura com a cultura da individualização, provocada, sobretudo pela crescente industrialização, rompimento do modelo estatal e de desenvolvimento.

Na área rural, o processo de institucionalização e organização camponesa já vinha acontecendo desde os anos 1940, destaca Carvalho (2003). Ainda sobre os espaços agrários, Poli (1999) informa que, nesse período, deu-se um importante processo de mobilização e de resistência organizada, principalmente no Nordeste e no Sul, efetivados pelas ligas camponesas e sindicatos rurais, fundamentados por matrizes ideológicas do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) até os anos 1960. Carvalho (2003) ressalta que durante a fase repressiva da Ditadura Militar (1964-1976) a influência maior foi da igreja católica, impulsionada pelo Movimento de Educação de Base (1961) criado pela Conferência Episcopal Latino-Americano de Medellín em 1968 e depois encampado pelo governo federal.

Ainda segundo as reflexões de Carvalho (2003), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) investiu na criação das Comunidades de Bases (CEBs) que se difundiram rapidamente, tanto na área rural quanto na periferia das cidades, como principal espaço de tomada de consciência de organização e apoio da luta contra a ditadura, pelas denúncias contra a expropriação, exploração e as violações dos direitos humanos, assim como pelo apoio a setores sociais vinculados aos trabalhadores operários e camponeses.

A partir desse ponto de vista, o golpe militar não só trouxe a “modernização conservadora” para o campo, como violência, militarização, expansão dos conflitos e êxodo rural. Ademais, contradizendo esses fatos, trouxe também a luta por condições de vida e a necessidade de alfabetizar os trabalhadores do campo.

Diante dessa perspectiva, cresce o Movimento de Educação de Base (MEB), a consciência política dos trabalhadores organizada em torno de matrizes teóricas libertadoras, assim como a constituição de equipes de educação popular para alfabetização, segundo o

método Paulo Freire. Brandão (1981) afirma que se trata de um método que preza pelo diálogo entre educador e educando, ressaltando ainda que “[...] ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto –, não pode ser imposta” (BRANDÃO, 1981, p. 2). Nesse sentido, Carvalho (2003) destaca que esses núcleos educacionais serviram principalmente para formação de coletividades auto-organizadas, que tiveram o respectivo processo intensificado nas décadas de 1970 e 1980, frente à proposta dos militares de integração da agricultura camponesa ao capital industrial.

A conhecida “modernização conservadora” levou para o campo uma base tecnológica poupadora de mão de obra, com o uso intensivo de defensivos agrícolas, mudanças nos padrões de produtividade, descapitalização das unidades produtivas e o aumento da concentração fundiária, resultando em maior expropriação do homem do campo. É nesse contexto de lutas camponesas contra o latifúndio e a política de modernização do campo que surgiu, em 1984, um dos mais importantes movimentos sociais populares organizados no Brasil: o MST, o qual alia, em sua história, a luta pela terra e pela educação.

Os desafios de implantação dos cursos do Pronera

Os movimentos sociais do campo têm contribuído de maneira efetiva na construção de um novo modelo de educação para as populações das áreas rurais. Como destacado anteriormente, o seu próprio histórico guarda um capítulo importante para a defesa de uma educação socialmente engajada e militante, conseqüentemente mais próxima do que pensavam e atuavam os trabalhadores do campo. Para tanto, concordamos com Pires (2012) de que não se trata de qualquer educação. Esses movimentos lutam por uma educação que sirva a seus interesses, em que o desafio posto pelos movimentos sociais do campo tem sido o de pensar em uma educação do/e no campo, em uma escola do/e no campo, a partir das quais se visualize as mudanças sociais e se consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilita a formação de seus agentes e as crianças, jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos alunos, para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

Corroboram para esse entendimento os estudos de Thompson (1981) sobre experiência e cultura, cujo pensamento reside na experiência na vida de homens e mulheres reais no sentido de detectar o diálogo existente entre ser social e consciência social. Thompson (1981) critica o determinismo presente nas tendências “vulgares” ou ortodoxas do

marxismo por deixar passar esta percepção do ser social e sua consciência social. Afirma que é a partir da categoria experiência que se “[...] compreende a resposta mental e relacionadas ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Assim, é pela experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos.

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981, p. 17).

A noção de experiência se torna, portanto, chave para superar a contradição entre determinação e agir humano (THOMPSON, 1981), permitindo compreender homens e mulheres como sujeitos, o que reforça a ideia apresentada por Pires (2012), já que a valorização do campo e dos saberes, lutas, trajetórias – elementos esses pertencentes à cultura e experiências dos sujeitos do campo – são importantes para a concretização da proposta da educação do campo marcada pela necessidade de formação que instrumentalize os movimentos sociais, potencializando suas pautas de luta e reivindicações.

De acordo com Pires (2012, p. 81), “[...] os movimentos sociais tomam para si os desafios de construir uma escola pública democrática e de qualidade”. No caso, são movimentos preocupados com a educação e em constante reflexão sobre a escola básica do campo como uma resposta ao modelo de escola única pretendida para a população do campo, apresentada por instituições públicas estaduais e federais, que não se atentam para as diferenças econômicas, políticas e sociais das comunidades rurais.

Somado a isso, Arroyo, Caldart e Molina (2004) salientam que as primeiras experiências de luta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo aconteceram em 1997, em que ocorreram iniciativas pautadas na construção de uma educação voltada para as necessidades de famílias oriundas de áreas rurais. Esse processo se iniciou mais especificamente

[...] no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 67).

É válido também ressaltar que na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998, foi analisada a precariedade da Educação no Campo, evidenciando a sua importância. Como afirma Caldart (2004, p. 89), “[...] o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram aprovadas nessa conferência as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo”.

Pires (2012, p. 43) ressalta que “[...] havia restado para a população do campo uma escola que reproduzia a educação da cidade, atendia poucos estudantes e, tentava compensar a falta de políticas públicas para o meio rural”. Para se ter uma ideia da problemática, ressalta-se que as políticas associadas às populações rurais, historicamente foram tão relegadas que apenas há uma década passou-se a utilizar o conceito de Educação do Campo. Portanto, é a expressão de práticas e lutas concretas, que brota de algo que já existia, assim como tudo na história. Entretanto é inaugurado algo novo, nunca havia se pensado numa educação como expressão de práticas e lutas do povo camponês, destaca Pires (2012).

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 69), essa ação ocorreu mediante a necessidade de uma educação diferenciada, visto que “[...] a realidade do campo e da cidade são diferentes uma da outra, mas a educação que até hoje se realizou, principalmente para os discentes provindos da zona rural, esteve traçada em valores e conhecimentos que não eram por eles totalmente partilhados”. Isso se observa, principalmente, pela exclusão ou pelo fracasso escolar desses alunos, os quais, quando inseridos na educação escolar, não viam um significado real para a realidade em que viviam.

A proposta de Educação do Campo nega os moldes de escolas existentes até então, uma vez que está fundamentada na ideia de que essas instituições não têm contribuído para a compreensão da realidade vivenciada pelas comunidades rurais. A Educação do Campo na concepção de Caldart (2004, p. 91), “[...] nasceu a partir da contradição do sistema capitalista que causa o aumento da desigualdade social e da exclusão, ausência de políticas públicas que garantem o direito à educação e a escola para a população do campo”.

Desse modo, podemos afirmar que esse movimento propositivo foi uma articulação política de organizações e entidades para denunciar e lutar por políticas públicas de educação no/e do campo e para a mobilização popular em torno de um projeto de educação que se proponham a construir um programa de desenvolvimento que reforçasse as experiências de vida herdadas por estas populações, assim como a promoção da valorização

das formas como usam a terra, estabelecem suas crenças e relações sociais. Seguindo as reflexões de Caldart (2004, p. 149), a Educação do Campo tem três matrizes prioritárias.

Uma caracterizada pela tradição do pensamento socialista que traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a formação humana, a que expressa as concepções da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a tradição decorrente das experiências da Educação Popular, em que o conhecimento produzido pelo próprio educando deve ser dimensionado para instrumentar a sua luta em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma terceira referência é a Pedagogia do Movimento que dialoga com as anteriores, mas é produzida desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial os movimentos do campo.

Observando as reflexões anteriores, podemos afirmar que o objetivo dos movimentos que atuam no campo é construir uma Educação do Campo na qual as populações se reconheçam. A luta dos movimentos sociais do campo nos dias atuais é priorizar a educação considerada como necessidade básica para os trabalhadores do campo, com a perspectiva de mudar a concepção de que se trata de um lugar de atraso, que serve apenas como produto de mercadoria, ou que para suprir o mercado econômico. Sobre a questão, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 11) destacam que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos, a terra, ao trabalho, a igualdade, ao conhecimento, a cultura, a saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

Com esse intuito, os movimentos sociais do campo lutam por uma educação voltada para as necessidades humanas e sociais da população do campo, valorizando a cultura, os seus saberes populares, a preservação do meio ambiente, pois, até então, a educação oferecida para essa população era baseada nos modelos das instituições escolares existentes voltados para o interesse do capital. Já a educação proposta pelos movimentos sociais, ou seja, a Educação do Campo, é criada e pensada com a população e para a população do campo.

Conforme supracitado em momentos anteriores, a Educação do Campo no Brasil é fruto da organização e da articulação dos movimentos sociais, com destaque especial ao MST. Analisando as pesquisas mais recentes sobre o tema, nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Capes, é perceptível que a presença desses movimentos foi mais forte nos estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, enquanto em regiões como a Amazônica, no caso do estado do Amapá, é recente a

implementação das políticas públicas para a Educação do Campo, oriundas da luta dos movimentos sociais.

O Pronera no Amapá e o curso Técnico em Meio Ambiente

No Amapá, o acesso à educação nos assentamentos extrativistas e agroextrativistas está limitado às escolas que ofertam séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma realidade que diferencia a região de outros espaços do país, principalmente o Sul e Sudeste, uma vez que a Educação do Campo está mais associada à experiência da política de assentamento promovida pelo MST.

Segundo um dos entrevistados, para os ribeirinhos e os “povos da floresta”, aqui entendido como trabalhadores que atuam na exploração extrativista de produtos da floresta amazônica, muitas vezes há a ausência de escolas. Assim sendo, os alunos devem se deslocar até a comunidade mais próxima para estudar. Em alguns casos, existem as escolas que ofertam o ensino modular, que se caracteriza pela concentração das atividades inerentes a cada matéria do currículo durante seis horas por dia e por variável número de dias, de acordo com as cargas horárias previstas para componente curricular, sendo que cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual. No entanto, trata-se de um sistema que, muitas vezes, é inviabilizado pela ausência de professores e infraestrutura nas escolas.

Outra experiência é o ensino médio e profissionalizante, ofertado em Escolas Famílias Agrícola, popularmente conhecido por EFA's. No caso, são escolas que surgiram na França em 1935, e as suas teorias só chegaram ao Brasil na década de 1960, com a prática pedagógica conhecida por Pedagogia da Alternância. Essa prática de ensino busca solucionar dois problemas relacionados às questões do ensino regular, quase sempre direcionados para as atividades urbanas, que levavam os adolescentes camponeses a repudiarem a terra e à necessidade de fazerem chegar ao campo o desenvolvimento tecnológico (NOSELLA, 2012).

Mais recentemente, por meio do Pronera, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), tem-se a oferta do curso Técnico em Meio Ambiente para os assentados agroextrativistas do Sul do estado, no Campus de Laranjal do Jari. Também foi ofertado o curso Técnico em Agropecuária, por meio do convênio IFAP/IncrA/Pronera, na região Norte do estado para os assentados da reforma agrária –sob a responsabilidade do IFAP, campus Porto Grande.

A fim de compreender como se deu a participação dos movimentos sociais na implantação do curso Técnico em Meio Ambiente para os assentados agroextrativistas do sul do estado do Amapá, entrevistamos o ex-presidente da Associação dos Trabalhadores Extrativistas do Maracá (ATEX-MA), responsável pela indicação de demanda do curso na época de formalização do processo, o qual nos informou que quando o IFAP se reuniu com os moradores do assentamento do Maracá, apresentando a possibilidade de um curso técnico para eles, a comunidade ficou muito motivada, já que a dificuldade de estudo nos assentamentos seria muito grande, uma vez que a maior parte dos jovens são obrigados a se deslocar a capital do estado, caso pretendam seguir os estudos – e são poucos os que voltam.

Além da satisfação pela possibilidade do curso, havia muita preocupação por parte da associação, devido à dificuldade que se tinha para perceber qual o curso ofertar. Ainda sobre a questão, o presidente da associação destaca que muitas foram as conversas e que a possibilidade da oferta do curso foi motivo de alegria, mas a preocupação por parte da associação sobre qual curso indicar era grande, pois havia muita dificuldade de reunir todos os associados, considerando as limitações de deslocamento das famílias que residem no interior, dentro da floresta.

[...] daí comecei a falar das dificuldades e para nós seria mais fácil se o curso fosse ofertado aqui. Falei pra ele que tinha muita gente que queira estudar, daí ele pediu que nós indicássemos o curso e esta era uma grande dificuldade, porque reunir os moradores da vila é fácil. Mas como conseguir informação das comunidades do interior, tem comunidade que vai mais de 12 horas de barco rio acima, ia demorar muito tempo para fazer as visitas².

O que percebemos na fala anterior foi observado pelo técnico do Incra no artigo intitulado “A participação dos sujeitos do campo amapaense na construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)”. Para esse entrevistado, “[...] um dos principais entraves dos movimentos sociais no Amapá, quando se trata de projetos do Pronea, é a indicação de demandas” (DIAS, 2015, p. 73). Isso se explica pelo fato de a fundamentação legal do programa indicar como atribuição fundamental dos movimentos sociais do campo a escolha do curso. Como são assentamentos no contexto da Amazônia amapaense, as condições geográficas dificultam o contato entre os assentados, ainda que pertencentes a mesma associação.

² SOUZA, Antonio de. *Entrevista I*. [20 ago. 2017]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

A entrevista com o presidente da Associação e os estudos de Dias (2015) exprimem, portanto, uma das limitações de implementar políticas públicas para o campo nos assentamentos da reforma agrária. Essa questão foi também mencionada por um dos alunos dos cursos do Pronera, quando perguntamos sobre o motivo do Programa *Luz para Todos* não ter atendido aos assentamentos do sul do estado do Amapá.

O Programa Luz Para Todos não chegou à região. [...] As empresas abandonaram. A Eletronorte contrata empresas do Sul que não vem fazer levantamento e conhecer as dificuldades que tem a Amazônia. Nós temos problemas de rio e igarapé e floresta para atravessar. Quando eles descobrem e veem essas dificuldades, eles abandonam³.

A dificuldade de deslocamento dentro dos assentamentos agroextrativistas é um limitador para a implementação das políticas públicas para o campo, a exemplo do *Luz para todos* e, principalmente, do Pronera. Entretanto, para os assentados, existe também a necessidade de se investir mais no diálogo entre os representantes do governo, os líderes das associações e toda a comunidade. Outro entrevistado nos explica que a escolha do curso Técnico em Meio Ambiente foi pertinente, já que, para ele, é uma grande oportunidade de qualificação profissional nos assentamentos, mas aponta como falha na execução do projeto a ausência de maior diálogo com os assentados:

Uma falha que precisa ser corrigida nas próximas turmas, é que não consultaram a comunidade. É importante consultar as pessoas para discutir e ver realmente o modelo de ensino mais indicado pra realidade da comunidade. [...] Como o Pronera é dos Movimentos Sociais, das comunidades tradicionais, das reservas extrativistas. Na hora de elaborar o curso, tinha que chamar esses povos para discutir, para ver qual a melhor realidade e como fazer. Mas isso não aconteceu⁴.

Para novas ofertas de cursos técnicos do Pronera no Amapá, o entrevistado sinalizou que, na verdade, isso representa o desejo dos assentamentos agroextrativistas, a partir do qual se deve atentar para um maior diálogo com a população local, já que dentro dos assentamentos existem associações responsáveis por sua organização. Assim, cabe a seus presidentes promover esse diálogo, gerando a demanda e repassando ao Incra, que, por sua

³ SILVA, José da. *Entrevista II*. [6 jul. 2017]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

⁴ SANTOS, Pedro *Entrevista III*. [8 jul. 2016]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (52 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

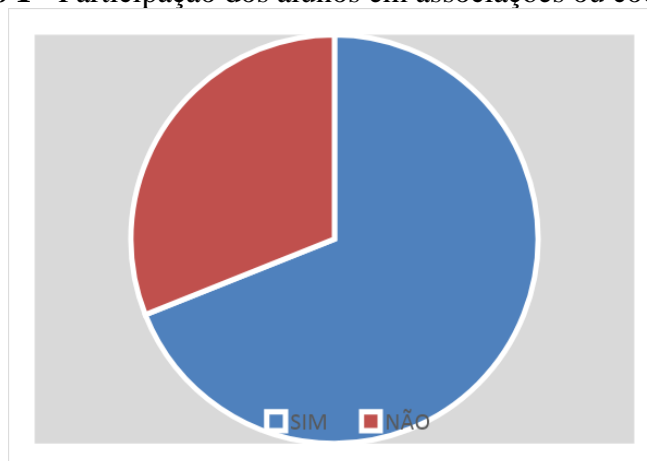
vez, deve localizar o ofertante e formalizar a proposta, conforme recomendam os documentos legais do Pronera.

Não há dúvida de que o Pronera se estabelece como uma alternativa na construção de uma sociedade de mulheres e homens concretos e protagonistas da sua própria história. Nesse sentido, Ferreira (1993), por meio da leitura de Giroux (1986), esclarece que a racionalidade emancipatória, a partir da dialética da crítica-ação na sociedade, leva à consciência e esta, por sua vez, faz a história. Assim, segundo Giroux (1986), uma teoria da educação para a cidadania agrupa a crítica histórica, a reflexão crítica e a ação social – fato esse confirmado por intermédio da fala de um aluno do assentamento Maracá:

Não só nós alunos estamos gostando, mas o reconhecimento da comunidade também é muito importante. A comunidade ficou bastante disposta, tem pessoas que elogiou. Agora por exemplo, estamos aprendendo das leis ambientais e como aplicá-las. Nós fomos às comunidades do interior, mostramos que o que eles estavam fazendo não era viável para o desenvolvimento e para o meio ambiente, apresentamos a compostagem e outras coisas, eles gostaram e aceitaram as novas ideias, isso é muito bom⁵.

Se considerarmos as condições históricas que levaram à criação do Pronera, principalmente em relação à mobilização dos movimentos sociais, à garantia dos direitos dos povos do campo e às estratégias de ação coletiva em torno da Educação do Campo, podemos entender que o programa se conjuga perfeitamente com um projeto para a cidadania. Embora se ateste a necessidade de maior diálogo, como demonstrado, a oferta do curso atendeu, em parte, a demanda apresentada pelas comunidades que vivem nos assentamentos. Como se trata de uma experiência em processo de consolidação, a própria crítica estabelecida ao programa, associada à demanda de ouvir as populações rurais, apresenta-se como uma etapa e uma questão a ser superada nas próximas edições do programa na região. Trata-se de um círculo formativo, em que as etapas avaliativas permitem consolidar outras formações.

⁵ FERREIRA, Francisco. *Entrevista IV*. [7 jul. 2017]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (55 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

Gráfico 1 - Participação dos alunos em associações ou cooperativas

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

No Gráfico 1 é possível perceber que a maior parte dos alunos matriculados no curso Técnico em Meio Ambiente participa de alguma associação ou cooperativa, o que confirma a presença dos movimentos sociais nos assentamentos agroextrativistas do sul do estado do Amapá. A ausência de diálogo ou o interesse dos líderes desses movimentos sinaliza essa dificuldade de comunicação entre a comunidade e os órgãos do governo responsáveis pela implementação das políticas públicas, como observamos anteriormente.

Percebe-se que a realidade do homem do campo é encarada como secundária perante a sociedade brasileira, que se recusa ao direito dos trabalhadores rurais, fator esse que faz surgir um movimento que busca reaver os direitos e a igualdade de condições ao homem do campo, sendo a educação o veículo precursor desse processo.

Considerações finais

A educação constitui instrumento fundamental para a promoção de mudanças e a transformação na sociedade (FREIRE, 2005, p. 18), entendendo-se o ser humano como inacabado, portanto, inquieto e passível de se educar. Para isso, porém, o educador adverte que precisa reconhecer-se enquanto ser humano e encampar suas peculiaridades socioculturais, posto que, “[...] quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo”. Desse modo, é possível se enfatizar a importância de uma educação voltada para o campo e as suas respectivas particularidades e experiências.

Nesse contexto, percebe-se que a luta por uma educação de qualidade para o homem do campo foi se estruturando ao longo da história da educação no Brasil, fortalecendo-se, assim, contra a dominação da educação urbana e padronizada, a qual prioriza

a consolidação da lógica do capital e desacredita a vida no campo. Sendo assim, a educação do/no campo surge como uma reivindicação direta dos movimentos sociais, que se consolida a partir da década de 1990 (com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Pastoral da Terra, entre outros), estando expressa no documento preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo de 1998, onde consta a filosofia central de uma nova proposta para o campo: a educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo.

Apesar disso, as políticas públicas de educação para o campo ainda têm dificuldades para se estabelecerem no contexto amapaense, uma vez que há pouca articulação entre os movimentos e a população. Nesse sentido, pode-se dizer que o Amapá ainda caminha na contramão do que é defendido pelos movimentos sociais, particularmente o Movimento por uma Educação do Campo, em que a própria realidade dos alunos seja um determinante da estrutura curricular dessas escolas, sendo definidora do calendário escolar, assim como produtora e protagonista de sua metodologia de ensino e materiais didáticos.

Referências

Entrevistas

SANTOS, Pedro *Entrevista III*. [8 jul. 2016]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (52 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

SILVA, José da. *Entrevista II*. [6 jul. 2017]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

FERREIRA, Francisco. *Entrevista IV*. [7 jul. 2017]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (55 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

SOUZA, Antonio de. *Entrevista I*. [20 ago. 2017]. Entrevistador: Oséias Soares Ferreira. Laranjal do Jari, 2017. 1 arquivo mp3 (35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e arquivada com o autor deste artigo, preservando anonimato do entrevistado, aqui renomeado.

Bibliografia

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, L. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, C. *O que é educação popular*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; GAUDÊNCIO, F. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, p. 1-16, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644> Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444> Acesso em: 18 maio 2017.

CARVALHO, M. S. *Formação de professores e demanda dos movimentos sociais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CHAVES, R. J. *Contribuições dos Movimentos Sociais na democratização do acesso à educação: a luta do MST em São Paulo pela escolarização*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DIAS, F. de S. A participação dos sujeitos do campo amapaense na construção do programa nacional da reforma agrária. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. *PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública*. São Carlos, SP: [s. n.], 2015. p. 67-80 Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/pronera-experiencias-de-gestao-de-uma-politica.pdf Acesso em: 20 nov. 2017.

DORNEY, Z. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOHN, M. G. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

NOSELLA, P. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIRES, A. M. *Educação do Campo como direito humano*. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

POLI, O. L. *Leituras em Movimentos Sociais*. Chapecó, SC: Grifos, 1999.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.