

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
A EXPERIÊNCIA DO PRONERA NOS ASSENTAMENTOS
RURAIS DO AMAPÁ**

***PUBLIC POLICIES OF EDUCATION OF THE FIELD IN THE AMAZON:
THE EXPERIENCE OF PRONERA IN THE RURAL
SEATINGS OF AMAPÁ***

Ramofly Bicalho dos Santos¹

Jefferson Almeida Brito²

Pedro Clei Macedo³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca das políticas públicas de educação do campo e sua interface com a educação profissional, tendo como especificidade o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando a mobilização das organizações e movimentos sociais, como protagonistas na luta pela terra e igualdade de condições no acesso a educação pública. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Utilizamos, predominantemente, relatórios técnicos, editais, projeto político-pedagógico e portarias relacionadas ao Curso Técnico em Meio Ambiente, no Instituto Federal do Amapá. A análise dos dados revelou a importância da Pedagogia da Alternância, como princípio metodológico. A diversidade dos tempos e espaços de formação emancipadora contribuíram para o empoderamento dos assentados agroextrativistas da reforma agrária na Amazônia amapaense.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Movimentos Sociais. Reforma Agrária.

¹ Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação pela UNICAMP. Atualmente é professor associado I na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade - DECAMPD. e-mail: ramofly@gmail.com

² Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ. Atua nos Colegiados de Gestão Ambiental, Tecnologia em Alimentos, Agronomia e Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. e-mail: jefferson.brito@ifap.edu.br

³ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ. e-mail: pedro.macedo@ifap.edu.br

ABSTRACT

This work aims to present reflections on the public education policies of the countryside and its interface with professional education, having as specificity the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA), highlighting the mobilization of social organizations and movements, as protagonists in the struggle for land and equal conditions in access to public education. It is a qualitative, bibliographical and documentary research. We use predominantly technical reports, edicts, political-pedagogical project and ordinances related to the Technical Course on Environment, at the Federal Institute of Amapá. Data analysis revealed the importance of Alternation Pedagogy as a methodological principle. The diversity of the times and spaces of emancipatory formation contributed to the empowerment of the agroextractivist settlers of the agrarian reform in the amapaense Amazon.

Keywords: Public Policies. Field Education. Social movements. Land reform.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo na Amazônia Amapaense revela-se como espaço marcado, historicamente, pela ausência de políticas públicas específicas no campo. A educação, enquanto direito social, por muito tempo foi negligenciada às populações mais pobres e carentes. Como consequência deste descaso, os movimentos sociais e sindicais, organizaram-se em todo país, na luta pela garantia desse direito constitucional.

O crescimento populacional no território amapaense ocorrido de maneira desordenada no final do século XX, provocou grande deslocamento das populações rurais para as principais cidades. Este fato histórico se tornou um grande problema de ordem estrutural e social para os governos municipais e estadual, decorrentes da falta de políticas agrícolas mais consistente que garantissem a permanência do camponês nas áreas rurais. A ocupação territorial desordenada nos municípios de maior densidade demográfica, criou um mercado de terras baseado na apropriação ilegal e especulação.

A política de reforma agrária no Amapá, teve início em 1987 e intensificada a partir de 1995, como resposta às pressões dos movimentos sociais, sindicais e demais organizações. Neste período, constatou-se a ampliação dos assentamentos rurais em todo território, através das ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), implementadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com os dados levantados

pelo INCRA, em 2016, o Amapá apresenta 54 assentamentos rurais, distribuídos pelos seus 16 municípios (FILOCREÃO e SILVA, 2016).

Os primeiros assentamentos no território amapaense emergem como demandas que se manifestaram a partir do processo de democratização do país, na busca pelo direito à terra e acesso das populações deslocadas para região Sul do Amapá⁴, no período áureo do extrativismo da castanha e borracha. Nessa articulação de enfiamentos e resistências das pequenas comunidades rurais, foi possível garantir o acesso a mais de um milhão de hectares disputados com grandes empresas e comerciantes do extrativismo, na proposta de “reservas extrativista” (FILOCREÃO e SILVA, 2016).

Partindo deste cenário, o presente trabalho propõe estabelecer diálogos entre os princípios da educação do campo e as políticas públicas específicas de Reforma Agrária no território amazônico, apresentando os percursos e desafios de implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para os assentados agroextrativistas da região Sul do Amapá.

Este artigo apresenta algumas considerações acerca da educação do campo e a experiência do Curso Técnico em Meio Ambiente, subsequente ao ensino médio, oferecido pelo PRONERA, em parceria com o Instituto Federal do Amapá, para beneficiários dos projetos de assentamentos da reforma agrária na Região Sul do Amapá. Em especial, acompanhar e analisar as propostas do assentamento agroextrativista da comunidade de Maracá, município de Mazagão e o assentamento da comunidade Nazaré Mineiro, município de Laranjal do Jari.

O Curso Técnico em Meio Ambiente, ofertado através da parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), foi realizado através da Pedagogia da Alternância, ora no Campus Laranjal do Jari/IFAP – Tempo Escola, ora nos assentamentos Maracá e Nazaré Mineiro – Tempo Comunidade. Além do mais, o curso apresentou como proposta a

⁴ De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Sul do Amapá (PTDRS), a região Sul do Amapá é composto por três municípios que são: Laranjal do Jari, Mazagão e Vitória do Jari. Estes municípios ocupam uma área de 46.787,9 km², o que representa pouco mais de 30% da área total do Estado (143.453,71 km²). (PTDRS, 2006).

formação técnica de profissionais para atuarem numa perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar, valorizando o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, além de enfrentar os problemas ambientais, propondo soluções alternativas.

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Foi realizada a partir de levantamento bibliográfico acerca da temática e seguida de análise documental: relatórios técnicos, editais, projeto político pedagógico, portarias e decretos. Se fundamenta em pesquisas que abordam as políticas públicas de educação do campo no Brasil e na Amazônia Amapaense. Esses referenciais nortearão a trajetória deste estudo, no intuito de identificar os traços fundamentais de enfrentamentos e resistências das organizações sindicais e movimentos sociais na luta por reforma agrária e garantia dos direitos fundamentais, tais como: educação, saúde, moradia, alimentação e segurança.

2 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A distribuição fundiária não é somente um problema de ordem econômica, política e ambiental, mas também um problema social, pois amplia as desigualdades existentes na sociedade brasileira, com a concentração de terra e renda nas mãos de poucos. Para Molina (2003, p. 14) a questão agrária no Brasil é estrutural, pois impossibilita o acesso à terra como meio de produção e impede as classes trabalhadoras rurais de terem acesso aos bens e direitos fundamentais, como alimentação, emprego, moradia e educação.

Promover políticas públicas de educação com os sujeitos do campo não é tarefa exclusiva das escolas de assentamentos ou acampamentos da reforma agrária. Esta deveria ser uma das principais preocupações de todas as escolas localizadas nos territórios rurais. Para (CADALT, 1997), é estratégico inserir a escola pública no desafio histórico de construir alternativas de desenvolvimento social no campo. As políticas públicas no Brasil, em sua grande maioria, são geridas de maneira lenta, desde a discussão nas câmaras municipais, estaduais e federais, até materializar-se na prática através dos recursos públicos. Isso

comumente leva um tempo precioso. Nessa configuração, a educação do campo é, geralmente, trabalhada como mero acessório de uma política educacional.

No contexto do neoliberalismo⁵, onde a economia mundial influencia diretamente as políticas públicas, verificamos a ampliação da economia informal e o aumento das desigualdades sociais. As políticas sociais estão associadas a propostas de redução da pobreza, não como política universal, mas sim de forma pontual, privilegiando os setores profundamente afetados pela desigualdade social. Desse modo, é possível perceber que as políticas de combate à pobreza não são organizadas para acabar com ela, mas sim para geri-la. Os valores da "liberdade individual" e da "justiça social" não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedade e o desejo de submeter as vontades e necessidades individuais, às lutas mais gerais em favor, por exemplo, da igualdade social ou justiça ambiental. (HARVEY, 2008).

A construção da concepção de educação do campo, na contramão da política neoliberal, com medidas unilaterais e defesa da liberdade individual, em detrimento da participação coletiva e democrática, foi marcada pelo fortalecimento dos movimentos sociais camponeses, suas lutas e conflitos com os latifundiários. Na década de 1990, os movimentos sociais do campo incluem a educação como uma das suas principais bandeiras de luta, enquanto direito social de todos. Atribui ao Estado o dever de garantir o acesso à educação pública e de qualidade.

Neste contexto, os movimentos sociais pressionaram o governo brasileiro, com o objetivo de inserir a discussão sobre a reforma agrária e a elaboração de políticas públicas para com os povos do campo na agenda governamental. Diante desta pressão, coube ao Estado reconhecer as experiências e práticas educativas, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo e desenvolver políticas sociais específicas no campo, de modo que as referidas práticas educativas fossem ampliadas e reconhecidas pela sociedade. (MOLINA, 2003, 2010).

⁵ O Neoliberalismo é uma teoria vinculada às práticas político-econômicas. Ele propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido, fortalecendo as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercado e livre comércio. (HARVEY, 2008).

A educação do campo nasceu, portanto, das demandas dos movimentos sociais camponeses na construção de políticas públicas específicas nos assentamentos de reforma agrária. Neste processo extremamente relevante de compreensão da história da educação do campo, (MOLINA, 2010, p. 118) destaca:

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos, bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move esse Estado.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem um importante papel na construção da concepção de educação do campo. As propostas de educação explícitas nos seus documentos, bem como, as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo presente nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, defendem uma nova concepção de educação com os trabalhadores do campo, além de apresentarem alternativas de enfrentamento ao modelo de ensino rural, incompatível com a proposta de transformação da sociedade.

O desejo por uma nova concepção de educação com os sujeitos do campo, se constitui a partir das inúmeras contradições entre agricultura capitalista e educação do campo, uma vez que, o modelo capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses. Com o processo de industrialização, as necessidades da população camponesa foram deixadas em segundo plano, prevalecendo à produção em larga escala para exportação e consumo, desvalorizando e inferiorizando o trabalho manual do camponês (CALDART, 2004).

As políticas públicas de educação na reforma agrária surgem a partir das discussões do I ENERA – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, como respostas às reivindicações dos sujeitos camponeses. O PRONERA é uma das políticas conquistadas pelos movimentos sociais camponeses (SANTOS e SILVA, 2017). A luta dos movimentos sociais por reforma agrária vai além da terra. Luta-se por dignidade e melhorias nas condições de vida. Por políticas públicas condizentes com os interesses e a realidade dos sujeitos, individuais e coletivos.

O I ENERA foi organizado pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em parceria com diversas instituições, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os participantes deste evento concluíram que era necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como, sua multiplicação, devido à enorme demanda dos movimentos sociais por educação. O grande desafio era pensar numa educação com os povos do campo, considerando o contexto político, econômico, social e cultural, além da organização coletiva, a produção agrícola, familiar, agroecológica e orgânica e a diversidade dos territórios camponeses (BICALHO, 2017).

Diante deste contexto de luta e resistência camponesa, ocorre uma série de desdobramentos no campo das políticas públicas a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, através do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Ele foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001, por meio da Portaria nº 837/2001. A criação do PRONERA foi fundamental para promover melhorias na vida dos sujeitos camponeses. Este Programa considerou as diversas práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas pelas organizações sociais e universidades.

O PRONERA foi criado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados da reforma agrária e excluídos das políticas públicas de educação. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa, pois, historicamente, o Estado neoliberal e conservador menospreza as demandas e especificidades educacionais do campo (MOLINA, 2003).

Em 1998, na mesma portaria que cria o PRONERA, Portaria nº 10/98, é aprovado o primeiro Manual de Operações do programa. Em 2001, com a vinculação do PRONERA ao INCRA, pela Portaria/Incra/nº 837, aprova-se o segundo Manual de Operações. Ao longo de

sua execução, o INCRA publicou novas atualizações⁶ do Manual do PRONERA. A última versão foi atualizada em 2016, pela Portaria/INCRA/Nº 19, de 15/01/2016. O objetivo principal do Programa, de acordo com o Manual de Operações é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (INCRA, 2016, p. 18).

O PRONERA tem como público-alvo jovens e adultos pertencentes às famílias beneficiárias de projetos de assentamentos da reforma agrária criados ou reconhecidos pelo INCRA e o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), buscando atender as especificidades educacionais das comunidades assentadas. O PRONERA, enquanto política pública de educação do campo, proporcionou aos assentados, acesso aos diversos níveis de escolaridade, através de parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas e privadas, sem fins lucrativos, além dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. As características assumidas pelo PRONERA colaboram com a formação continuada de professores nas áreas de reforma agrária, além da formação profissional de nível técnico, ou superior, para jovens e adultos (GONÇALVES, 2016).

Segundo Gonçalves (2008), uma das peculiaridades do Programa é a exigência da pedagogia da alternância. Tal metodologia foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 e caracteriza-se pela alternância entre o TE – Tempo Escola, etapa de estudos desenvolvidos nos centros de formação, escolas do campo e universidades e o TC – Tempo Comunidade, etapa de estudos desenvolvidos nos territórios, comunidades, assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Essa proposta metodológica contribui para que os estudantes não percam o contato com a realidade do campo, possibilitando que os conhecimentos adquiridos no tempo-escola, retornem aos territórios camponeses. Cabe destacar que, apesar dos avanços na implementação de tais políticas nos últimos anos, a educação do campo ainda enfrenta muitos percalços. Segundo (GONÇALVES, 2008, p. 385):

⁶ A atualização do Manual do Pronera atende a normativa do Programa, de acordo com o art. 33º da Lei n.º 11.947/2009 e Decreto n.º 7.352/2010, combinados com as orientações do Acórdão n.º 3.269/2010-TCU e a Lei n.º 12.695/2012 (INCRA, 2011, 2014).

Não basta a formalização de diretrizes e de programas para a efetivação do direito à educação dos povos do campo. É necessário que haja um acompanhamento das organizações sociais no desenvolvimento dos programas, pois políticas públicas como o Pronera, por se tratarem de prestações devidas pelo Estado, exigem a liberação dos recursos. Assim, a cada exercício orçamentário as pressões devem ser retomadas, para garantir a execução dessas políticas.

Nesse viés, os movimentos sociais continuam desempenhando um importante papel de atores político-sociais na representação dos interesses sociais legítimos. As políticas públicas em educação do campo exigem um alto grau de organização, conscientização dos sujeitos, coerência com os valores e princípios defendidos pelos movimentos sociais, sendo vistas como possibilidades de formação política e identitária, através de muita luta e resistência. A multiplicação, cada vez mais acentuada, dos debates acerca da educação do campo nos encontros regionais, estaduais e nacionais, são fundamentais para os movimentos sociais enfrentarem as dificuldades de implementação das políticas públicas (BICALHO, 2018).

Nesse sentido, o PRONERA representa uma das grandes conquistas dos movimentos sociais, possibilitando que milhares de camponeses e assentados da reforma agrária tenham acesso à educação escolar, troquem experiências e aprendizados nas Universidades Públicas, Institutos Federais e Escolas do Campo. A luta maior dos movimentos é pela garantia de que o Programa se torne uma política pública permanente e possa ser ampliado aos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, respeitando suas especificidades, histórias de vida, identidades, memória, sonhos e gestos, num estreito diálogo com os ideais defendidos na educação pública, gratuita e emancipadora.

3 O PRONERA E A FORMAÇÃO AMBIENTAL DOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA NO AMAPÁ

A política de criação de assentamentos rurais no Estado do Amapá, promovida pelo INCRA, foi constituída nas ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), com início em 1987. A partir de 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, tais ações são intensificadas com a pressão dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária. O território amapaense possui 54 assentamentos rurais vinculados ao INCRA. Eles estão distribuídos pelos 16 municípios do Amapá. (FILOCRIÃO e SILVA, 2016; INCRA/AP, 2017).

O Sul do Amapá é uma região com grande número de assentamentos rurais. Os assentamentos nos municípios de Mazagão e Laranjal do Jari, lócus dessa pesquisa, fazem parte das seguintes modalidades de projetos criados pelo INCRA: Projeto de Assentamento (PCA)⁷, Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE)⁸, Resex⁹ e Projeto de Assentamento Casulo (PCA)¹⁰. O município de Mazagão tem seis assentamentos rurais: PA Piquiazal, PAE Macacá, PA Pancada do Camaipí, PAE Barreiro, PAE Foz de Mazagão Velho e Resex do Rio Cajari. O Município de Laranjal do Jari possui o PCA Maria de Nazaré Souza Mineiro (INCRA/AP, 2017).

Nesse contexto, foram analisadas as experiências do PRONERA na oferta do Curso Técnico em Meio Ambiente, subsequente ao Ensino Médio, para os assentados da Reforma Agrária da Região Sul do Amapá, em duas localidades: o assentamento agroextrativista da comunidade de Maracá, município de Mazagão e o assentamento da comunidade Nazaré Mineiro, município de Laranjal do Jari. A escolha dos assentamentos Maracá e Nazaré Mineiro, contemplados com a oferta do Curso Técnico em Meio Ambiente, através do PRONERA, em convênio com o INCRA e o Instituto Federal do Amapá, gira em torno da potencialidade populacional desses territórios na Amazônia.

⁷ O Projeto de Assentamento Federal – PA – tem como características: obtenção da terra, criação do projeto e seleção dos beneficiários sob responsabilidade da União através do INCRA; aporte de recursos de crédito; apoio a instalação e de crédito de produção de responsabilidade da União; infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica) de responsabilidade da União; titulação (Concessão de Uso / Título de Propriedade) de responsabilidade da União.

⁸ Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE – tem as mesmas características do PA, sendo que os beneficiários são geralmente oriundos de comunidades extrativistas com atividades ambientalmente diferenciadas.

⁹ Reservas Extrativistas – Resex – tem como características: reconhecimento pelo INCRA de áreas de Reservas Extrativistas como Projetos de Assentamento viabilizando o acesso das comunidades que ali vivem aos direitos básicos estabelecidos para o Programa de Reforma Agrária; a obtenção de terras não é feita pelo INCRA, mas pelos órgãos ambiental federal ou estadual quando da criação das RESEX.

¹⁰ Modalidade revogada pela Portaria Incra nº 414, de 11 de julho de 2017. O PCA é um projeto de assentamento criado pelo município ou pela União com as seguintes características: a União pode participar com os recursos para a obtenção de recursos fundiários, mas a terra pode ser do município ou da União; aporte de recursos de Crédito Apoio a Instalação e de crédito de produção de responsabilidade do Governo Federal; infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica) de responsabilidade do Governo Federal e Municipal; diferencia-se pela proximidade à centros urbanos e pelas atividades agrícolas geralmente intensivas e tecnificadas; a titulação de responsabilidade do município.

No final da década de 1990, o município de Laranjal do Jari vivera dias de efervescentes debates em torno de seu reordenamento territorial, situação que se intensificou com a liderança de Dona Nazaré Mineiro à frente de um grupo de trabalhadores rurais que pleiteava terras para assentar suas famílias. Terras estas que os latifundiários reclamavam para si o título de propriedade. As ameaças sempre estiveram presentes na trajetória dos movimentos, o que resultou no assassinado de Dona Nazaré, quando buscava, no plano de ocupação das terras, a regularização do Projeto de Assentamento Casulo. (ALMEIDA, 2016).

O Projeto de Assentamento Casulo foi regulamentado pela Portaria do INCRA nº 321 de 11/09/1997. A modalidade PCA foi criada por meio da Portaria INCRA nº 321/1997 e atualizada pela Portaria INCRA nº 740/2012. É uma modalidade de Projeto de Reforma Agrária criado e implantado a partir da obtenção de imóveis que abrigam acima de 15 (quinze) famílias, com lotes individuais rurais. O Projeto de Assentamento Casulo Maria de Nazaré de Souza Mineiro, foi regularizado através da Lei Municipal nº 140/2000 da Prefeitura Municipal de Laranjal do Jari, em 07 de Janeiro de 2000. O assentamento está localizado na área periurbana do município Laranjal do Jari, Estado do Amapá com, aproximadamente, 5 Km de distância da sede do município e 285 Km da capital do Estado, pela rodovia BR-156. Foi estabelecida uma área de 200 hectares para o projeto de assentamento das famílias e 32 hectares de infraestrutura (ALMEIDA, 2016).

A Associação dos Moradores do Assentamento Maria de Nazaré de Souza Mineiro (AMPRANAZA) que atualmente representa os assentados, foi criada em 1998, quando o movimento ganhou forma. Na época o nome do assentamento não havia sido definido, sendo a associação uma entidade comunitária, sem regularização e composta pelos sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos com a luta, especialmente, Dona Nazaré. Quando o assentamento é regulamentado, a associação se consolida enquanto entidade representativa frente às novas lutas (ALMEIDA, 2016).

Os assentados do Projeto Nazaré Mineiro cuidam da floresta como fosse sua própria casa, fiscalizando ações antrópicas danosas aos recursos naturais e permeados por Unidades de Conservação (UC) diversas quanto à proteção de seus recursos, segundo o Sistema

Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)¹¹, instituído pela Lei 9.985, de 19 de julho de 2000. São sujeitos engajados que comprovam a própria história dessa comunidade. Participantes ativos nas lutas junto às autoridades políticas, por direitos humanos, recursos naturais, alocação de investimentos em políticas públicas de educação do campo, na interface com as questões agrárias.

O Projeto de Assentamento Agroextrativista do Maracá, localizado no Município de Mazagão, criado em 27 de outubro de 1988, tem uma extensão territorial de, aproximadamente, 500.000 hectares para atender 939 famílias de extrativistas e pequenos agricultores. O assentamento é dividido em Baixo, Médio e Alto Maracá. Sua criação está vinculada à mobilização ambientalista e por reforma agrária na região sul do estado, final da década de 1970 e início de 1980. Nas regiões do Alto e Médio Maracá, a principal atividade econômica é o extrativismo de castanha-do-brasil (SOUZA, 2008; ALMEIDA, 2014).

Para Filocreão e Silva (2016) a proposta de assentamentos extrativistas surgiu da necessidade de promover a regularização fundiária dos antigos seringais da Amazônia, respondendo as demandas, dos grupos locais, por melhores condições de vida. Como resultado dessas lutas foi criado, em 1985, o PAE Maracá e liderado pelo Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA), além da Cooperativa Mista Agroextrativista Vegetal dos Agricultores de Laranjal do Jari (COMAJA). A Associação dos Trabalhadores do Assentamento Agroextrativista Maracá (ATEXMA) é a entidade detentora do contrato de concessão e uso do assentamento.

Neste assentamento está instalada a Escola Agroextrativista do Maracá, vinculada à Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (RAEFAP). Embora os cursos oferecidos na escola respeitem a aptidão da região e colabore com o suporte pedagógico aos educadores e educandos, a organicidade da escola se efetiva através de convênios firmados entre a RAEFAP e o Governo Estadual, burocratizando o pagamento de serviços, materiais permanentes e consumo. Os convênios, mesmo firmados e repassados, nem sempre atendem

¹¹ O SNUC propõe a adequação da criação e gestão de UC, mesclando no sistema, categorias de UC que atendam às necessidades de ambas as concepções. Embora o SNUC categorize as Unidades de Conservação em Proteção Integral e de Uso Sustentável, as áreas de proteção integral têm sido criadas em regiões ocupadas por comunidades tradicionais e não-tradicionais (SOARES; CHELALA, 2009)

as expectativas e orçamento anual das escolas. Em sua grande maioria, são usados para pagar dívidas de anos anteriores.

A escolha deste assentamento com filhos de agricultores familiares, em idade escolar, se deu em virtude do extrativismo da castanha, essências, cipós e exploração de recursos madeireiros. Recursos geridos com expertise teórica e prática. Numa intensa sinergia entre práxis e conhecimentos acadêmicos, o extrativista enfrenta as dificuldades vivenciadas ao longo dos módulos de estudos, em sua própria comunidade. Importante frisar que no Assentamento Maracá, a Escola Família Agroextrativista serve como ponto de apoio do IFAP / INCRA na realização do TC – Tempo Comunidade. Neste espaço de produção crítica e emancipadora do conhecimento, o Docente orientador acompanha os projetos temáticos, em consonância com as disciplinas ministradas no TE – Tempo Escola, através dos projetos planejados com os discentes, além das problemáticas apresentadas pela comunidade, como por exemplo, o manejo racional dos recursos naturais e o retorno econômico para o assentamento.

A escolha dos dois Projetos de Assentamentos, PCA Nazaré Mineiro e PAE Maracá, realizada pelas instâncias colegiadas¹² envolvidas com a oferta do Curso Técnico em Meio Ambiente no IFAP, é resultado do Termo de Execução Descentralizada INCRA/IFAP nº 12/2014. As aulas ocorreram no Projeto Casulo Maria Nazaré Mineiro, PAE Maracá e no Campus Laranjal do Jari, IFAP. O objetivo principal foi proporcionar aos sujeitos, individuais e coletivos, formação que contemplassem os debates acerca da gestão ambiental e o desenvolvimento sustentável dos assentamentos rurais. Embora, a concentração das atividades atendessem, prioritariamente, os dois projetos de assentamentos abordados, os estudantes eram provenientes dos seguintes projetos: PAE Maracá, PAE Foz do Mazagão Velho, PCA Maria Nazaré de Souza Mineiro e Resex do Rio Cajari. A escolha do curso considerou ainda,

¹² As instituições parceiras e apoiadoras do PRONERA para oferta do curso técnico em Meio Ambiente foram: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAP); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/AP; Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP); Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio); SEBRAE-Amapá; Academia Laranjalense de Letras; Banco da Amazônia (BASA); Associação de Moradores do Assentamento Nazaré Mineiro (AMPRANAZA); Escola Municipal Maria de Nazaré de Souza Mineiro; Escola Estadual Evilásio Pedro de Lima Ferreira; Associação dos Trabalhadores Agroextrativista do Alto Cajari (ASTEX-CA); Associação de Mulheres do Alto Cajari – (AMAC); Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Maracá (ASTEC-MA).(IFAP, 2017)

a biodiversidade do território amapaense, em função do grande número de Unidades de Conservação, como por exemplo, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável no rio Iratapuru, Reserva Extrativista do Rio Cajari, Estação Ecológica do Jari, Terra Indígena Waiãpi e Tumucumaque, além de parte do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque.

O Curso Técnico em Meio Ambiente, subsequente¹³ ao ensino médio, foi realizado na modalidade presencial, tendo como referência a Pedagogia da Alternância, a partir de uma estrutura modular, organizada para o período de dois anos (2015 – 2016). Os módulos correspondentes ao TE – Tempo Escola totalizam 960 horas e o TC – Tempo Comunidade, 240 horas, ou seja, 1.200 horas para integralização do curso. Durante o intervalo entre as atividades político-pedagógicas do Tempo Escola, realizaram-se inúmeras ações, teóricas e práticas, no Tempo Comunidade, com o objetivo de socializar os conhecimentos produzidos, a partir da elaboração de projetos emancipadores. Tais atividades são acompanhadas pelos docentes em visitação às comunidades, permitindo um acompanhamento contínuo dos estudantes. (IFAP, 2015). Eis alguns projetos desenvolvidos no Tempo Comunidade:

Tabela 1 – Projetos integradores / Tempo-comunidade – Curso Técnico em Meio Ambiente – Anos 2015 – 2016.

Projeto Integrador	Objetivo	Assentamento/ Período
Projeto: Preservação das Nascentes do Rio Cajari	Conscientizar a população das comunidades rurais sobre as questões ambientais, principalmente, a importância da preservação dos rios para as futuras gerações.	Resex do Rio Cajari 2015
Reciclagem e reutilização de materiais descartáveis – Projeto “Gotinhas da Foz”	Promover a reciclagem de resíduos sólidos, abordando a temática da poluição ambiental, condição presente na comunidade de Foz do Mazagão	PAE Foz do Mazagão 2015
Projeto arborização e manutenção da praça da Vila do Maracá – Mazagão: pequenas ações, grandes resultados	Integrar a comunidade para proporcionar uma melhor qualidade de vida aos moradores através do sombreamento oferecido pelas árvores.	PAE Maracá 2015

¹³ É a forma de ensino oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio em estabelecimento devidamente reconhecido, conferindo uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (art. 36-B, inciso II, da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Projeto Educação Ambiental para alunos de escola do ensino básico: Lixo, cidadania e um ambiente mais limpo	Estimular mudanças práticas de atitudes e a formação de novos hábitos para reflexões acerca da responsabilidade com o meio ambiente	PCA Nazaré Mineiro 2015
Projeto Compostagem Ambiental para famílias de Assentamentos	Disponibilizar para as comunidades de assentamento uma alternativa de uso adequado do lixo orgânico doméstico.	PCA Nazaré Mineiro PAE Maracá Resex do Rio Cajari 2016
Projeto reaproveitando e alimentando-se bem	Conhecer o potencial orgânico dos restos de alimentos descartados (lixo orgânico) e as formas de reciclagem e reaproveitamento dos mesmos	PCA Nazaré Mineiro 2016
Projeto compostagem na escola	Promover a separação do lixo orgânico e posteriormente a compostagem dos resíduos da merenda escolar para aproveitamento na própria instituição	PAE Foz do Mazagão 2016
Projeto de segurança ambiental de queimadas em áreas de assentamentos	Orientar estudantes e assentados quanto à importância da prevenção e a queimada conscientes em área de assentamento	PCA Nazaré Mineiro 2016

Fonte: Tabela construída a partir dos relatórios técnicos PRONERA 2015-2016.

Os projetos integradores realizados pelos estudantes do PRONERA no Tempo Comunidade contribuíram significativamente para prática profissional durante a realização do Curso Técnico em Meio Ambiente. No Projeto de Compostagem¹⁴, por exemplo, evidenciamos a importância das técnicas ambientais como proposta de aplicação no cotidiano dos sujeitos, individuais e coletivos, com a possibilidade de restauração das áreas degradadas, a partir do uso de adubos naturais, em função do seu processo ecológico. Rompe-se com os materiais que degradam o meio-ambiente (IFAP, 2016). A formação profissional dos técnicos ambientais foi planejada numa perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar,

¹⁴ A compostagem é a "reciclagem dos resíduos orgânicos" é uma técnica que permite a transformação de restos orgânicos (sobras de frutas e legumes e alimentos em geral, podas de jardim, trapos de tecido, serragem, etc) em adubo. É um processo biológico que acelera a decomposição do material orgânico, tendo como produto final o composto orgânico. É uma forma de recuperar os nutrientes dos resíduos orgânicos e levá-los de volta ao ciclo natural, enriquecendo o solo para agricultura ou jardinagem. Além disso, é uma maneira de reduzir o volume de lixo produzido pela sociedade.

valorizando a vertente sustentável dos assentamentos. Nessa conjuntura, os problemas ambientais são enfrentados com soluções alternativas. Para Costa (2017, p. 70), o Curso Técnico em Meio Ambiente, ofertado pelo PRONERA:

[...] é uma proposta de qualificação dos trabalhadores assentados, sendo um espaço para a construção de conhecimento que considere o contexto e a cultura local, respeito ao ambiente físico, valorização dos sujeitos e de seu modo de vida. Diante disso, é válido ponderar que o curso apresenta-se como elemento para o desenvolvimento local.

A diversidade que a região sul do Estado do Amapá possui em relação aos seus recursos é enorme. A dinâmica de exploração sustentável tem um grande potencial, num estreito diálogo com as várias gerações presentes nos assentamentos rurais. Os recursos, além de protegidos, são utilizados com racionalidade e conhecimento tradicional, atendendo protocolos internacionais de proteção da vida natural, impactos ambientais e geração de energia. Nesse sentido, entendemos que o Curso Técnico em Meio Ambiente fortalece o processo de produção do conhecimento crítico, numa intensa relação com a educação popular e emancipadora nos assentamentos rurais. Territórios esses, ainda pouco assistidos pelo poder público.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo não pode ser compreendida distante das políticas públicas de formação dos sujeitos e organização de outra sociedade. No entanto, na construção de um projeto popular no campo, a elaboração de tais políticas públicas revela um dos maiores desafios para os movimentos sociais, a necessidade de diálogo com os órgãos do governo. Historicamente, o estado brasileiro dispensou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas.

Quando os principais sujeitos camponeses possuem pouquíssima representatividade na elaboração de tais políticas, geralmente, elas se tornam homogeneizadoras e seus objetivos incompatíveis com as demandas do campo. Esta é uma situação inadmissível. Na atual conjuntura, ressaltamos a importância da organização popular para cobrar do Estado a

efetivação dos compromissos históricos com os povos camponeses, até mesmo para continuar existindo numa realidade tão dinâmica e contraditória (BICALHO & SILVA, M. A., 2016).

O sentido da organização se verifica quando a reconhecemos como componente fundamental na estruturação das políticas públicas, desde que não haja descompasso entre a instituição dos decretos e a afirmação prática dos mesmos. A organização se apresenta, então, como força transformadora, mantendo o equilíbrio entre o movimento e a concretização dos objetivos estabelecidos.

O PRONERA reivindica políticas públicas específicas e tem sua gênese no protagonismo das organizações e movimentos sociais nos quais se sustentam. Na medida em que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, justificando a organização e engajamento dos movimentos sociais nesta luta.

Quero salientar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas não são isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. Assim, a história pessoal dos autores permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação dos educadores/as do campo. Nesse processo de construção histórica prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses e seus movimentos sociais, propondo uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presente em inúmeras escolas do campo e diversas experiências de educação popular vinculadas aos movimentos sociais de luta pela terra, espalhados por esse Brasil afora.

Por fim, é importante novamente registrar que o Pronera vem contribuindo, direta e indiretamente, na formação de educadores para as escolas do campo brasileira. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos com o objetivo de compreender a relevância de tal Programa, enquanto política pública e fortalecimento das relações com os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sarah Lobato de. **O agroextrativismo da castanha-do-brasil (*bertholletia excelsa bonpl.*)** na Vila Maracá, Mazagão (AP). Dissertação. 121 f. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.
- ALMEIDA, Laynara Santos. **O Assentamento Casulo Maria de Nazaré de Souza Mineiro: trajetórias e resistências no campo**. Trabalho de Conclusão de Curso (2016). 77 f. Instituto Federal do Pará: Campus Belém, 2016.
- BICALHO, Ramofly. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação**. Revista Pedagógica. V. 20, N. 43, Jan./Abri. 2018.
- BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias** V. 18 n. 51, out- dez, 2017.
- BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.
- CALDART, Roseli. S. **Educação em Movimento: Formação de Educadoras e Educadores no MST**. Editora Vozes. Petrópolis . 1997.
- CALDART, Roseli S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. MOLINA, M. C ; JESUS, S. M. S. A. (org.) V. 5. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2004, p. 10 – 31.
- COSTA. H.G.P. **Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas de federais de educação para o campo no Amapá**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). UNIFAP, Macapá, 2016.
- FILOCREÃO, A. S. M e SILVA, I. C. A política de assentamentos rurais no Estado do Amapá. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. V. 9, n. 3, p. 145-171, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/2835/irenildov9n3.pdf>. Acesso em 10/04/2018.

GONÇALVES, E. D. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.371-389, abr.-jun., 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

IFAP. Campus Laranjal do Jari. **Relatório de execução física da instituição de ensino do Curso Técnico em Meio Ambiente**. Módulo 1. IFAP. Laranjal do Jari: AP, 2015.

IFAP. Campus Laranjal do Jari. **Relatório de execução física da instituição de ensino do Curso Técnico em Meio Ambiente**. Módulos 2 e 3. IFAP. Laranjal do Jari: AP, 2016.

IFAP. **Resolução 40/2017/CONSUP/IFAP**, de 08 de junho de 2017 que aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente na forma presencial do PRONERA. Campus Laranjal do Jari, 2017.

MDA. INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF. 2016.

MDA. INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF. 2014.

MDA. INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF. 2011.

MDA. INCRA. Amapá. **Relatório Geral de Assentamento**. Superintendência Regional do Amapá. 2017. Disponível em: [http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=21&Parameters\[Planilha\]=Sim&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=1](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=21&Parameters[Planilha]=Sim&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=1). Acesso em 10/05/2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2003.

MOLINA. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

PTDRS. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sul do Amapá.

Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Macapá, 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio111.pdf. Acesso em 14/03/2018.

SANTOS, D. M. S; SILVA, N. O. **Educação na Reforma Agrária: a experiência do PRONERA e os 19 anos de luta e revolução.** VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 22 a 25 de agosto de 2017. Centro Universitária da UFMA, São Luís: Maranhão, 2017.

SOARES, Christianni Lacy; CHELALA, Cláudia. O Caso de Vila Brasil no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Nº 2. Dez. 2009.

SOUZA, Josiane do Socorro Aguiar et al. **Extensão multidisciplinar em uma comunidade de castanheiros no estado do Amapá.** IV Encontro Nacional da Anppas. 4,5 e 6 de junho de 2008 Brasília - DF – Brasil, 2008.

Submetido em: 11/12/2018

Aprovado em: 08/01/2019