Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533
Volume 25 | nº 3 | 2020
Artigo recebido em: 03/08/2020
Aprovado em: 18/09/2020

Rafaela da Cunha Pinto
[Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS/UFPA,2020) pesquisa desenvolvida sobre o tema Qualidade de Vida de populações tradicionais, atualmente atuo como socióloga do Instituto Peabiru].
ORCID ID: 0000-0003-4118-7177

Márcia Mariana Bittencourt Brito
Universidade Federal do Pará - UFPA
ORCID ID: 0000-0001-9966-8534

Angela Steward
Universidade Federal do Pará - UFPA
ORCID ID: 0000-0002-4363-0382

"VOCÊ TEM QUE ESTUDAR PARA SER ALGUÉM NA VIDA?": A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIDADE DE VIDA NA RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA CAETÉ TAPERAÇU, BRAGANÇA-PA

"Do you have to study be somebody in life?": field education as a strategy for improving the quality of life in the Caeté Taperaçu marine extractive reserve, Bragança-PA

Resumo

O presente artigo analisa a necessidade de políticas educacionais voltadas para as populações do campo enquanto estratégias de melhoria para a qualidade de vida, considerando-se o cenário educacional de comunidades da Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu-PA. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, contando com uma revisão bibliográfica, entrevistas não diretivas e análises de experiências em desenvolvimento que promovem a educação ambiental e do campo como alternativas de melhorias para qualidade de vida. A análise educacional traz subsídios para promoção da qualidade de vida das comunidades e ressalta a necessidade de se compreender os limites da educação, os perigos da instrumentalização e a institucionalização como indicador e não como proposta de emancipação. O trabalho propõe reflexões no debate sobre educação do campo e ambiental como potenciais alternativas de organização e desenvolvimento coletivo do espaço rural, especialmente em Reservas Extrativistas.

Palavras-chave: Reserva Extrativista. Educação do Campo. Qualidade de Vida.

Abstract

This paper analyzes the need for educational policies directed toward rural peoples as strategies to improve the quality of life, considering the education scenario of communities in the Caeté Taperaçu Marine Extractive Reserve, Pará state. The study used a qualitative approach, including a literature review, non-directive interviews and analyses of experiences under development that promote environmental and field education as alternatives for improving the quality of life. Education analysis supports the promotion of quality of life for communities and reinforces the need to understand the limits of education, the dangers of instrumentalization and the institutionalization as an indicator rather than an emancipatory proposal. This paper proposes reflections on discussions of field and environmental education as potential alternatives for the organization and collective development of rural spaces, especially in Extractive Reserves.

Keywords: Extractive Reserve. Field Education. Quality of life.

Introdução

A educação é uma pauta importante quando falamos em desenvolvimento sustentável, ela está entre um dos três principais pilares que condicionam a qualidade de vida de alguém ou de um grupo. É necessário, então, refletir sobre como a educação pode ser o principal canal de fortalecimento de uma política socioambiental e contribuir para a desnaturalização da ideia de educação à qual o título deste trabalho faz alusão. Tal ideia foi veiculada na fala de um entrevistado, portanto, percebe-se que ela constitui uma representação social resultante de um processo histórico e atual de instrumentalização da educação.

Este artigo aborda o debate sobre estratégias educacionais para comunidades tradicionais, identificando a relevância de tais estratégias nas demandas por qualidade de vida desses grupos. Selecionamos as percepções dos moradores de uma Reserva Extrativista (Resex) relacionas à educação e analisamos as representações sociais e agências institucionais que contribuem para esse olhar, apresentando, a partir dessa perspectiva, alternativas de educação do campo atreladas à política socioambiental de Unidades de Conservação (UC) de Uso Sustentável, como a Resex. O debate aqui proposto baseia-se nas percepções sobre educação de moradores da Reserva

Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu, localizada no munícipio de Bragança-Pará. As Resex Marinhas são uma das categorias incluídas no Sistema Nacional de Unidade de Conservação (SNUC) como Unidade de Conservação (UC) de uso sustentável, isto é, um modelo de UC que permite a permanência e a realização das atividades produtivas dos grupos que tradicionalmente ocupam e produzem nesse espaço de uso comum.

A Resex em questão delimita um território da costa paraense em que predomina o ecossistema do manguezal. A maior parte da população local é composta de pescadoras e pescadores artesanais e essa categoria de trabalhadores (as), apesar de antiga, ainda é pouco assistida quanto à legislação. Por exemplo, apenas em 2003 foi reconhecido o direito ao seguro desemprego durante o defeso para os pescadores artesanais.

As Resex Marinhas são uma expansão da classificação das Reservas Extrativistas que delimitam um território com o objetivo de proteger os meios de vida da população local. São áreas de concessões do Governo Federal, devem ser geridas por um conselho deliberativo que inclua as instituições e a população local, e ainda um gestor designado pelo órgão que fiscaliza e executa as políticas no território, o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

A Reserva Extrativista é uma ferramenta de gestão ambiental em que se busca definir regras para o uso de bens coletivos através da colaboração de diversos atores e da participação social. Contudo, da mesma maneira que a diversidade potencializa a gestão, também significa maior incidência de diferentes interesses e visões sobre o desenvolvimento territorial, assim, há mudanças e conflitos na percepção sobre modos de vida das comunidades locais. Nesse contexto, a educação ambiental aborda as relações sociais possíveis para a sustentabilidade deveriam ser iguais para todos.

Sobre a forma como a educação ambiental é inserida em alguns espaços de forma impositiva, identificamos que a educação é uma demanda orgânica, uma expectativa social dos comunitários enquanto canal de inserção em um mundo do trabalho ou de alcance de status social. Assim, é necessário repensar a oferta de educação formal em territórios que a população é majoritariamente tradicional, nos quais foram socializadas para uma

perspectiva de atuação de forma diferente do ambiente urbano educacional, com ênfase nos saberes, na produção da e pela terra, nesse caso o mar, nesses espaços é interessante que a educação dialogue com as realidades locais e ao mesmo tempo mostre alternativas de inovação e capacidades de emancipação e organização socioterritorial.

A educação como alternativa emancipatória fornece a possibilidade de se agir localmente e em esferas públicas por garantia de direitos. Pomier e Puggian (2018) consideram uma educação ambiental centralizada na luta por justiça ambiental refletindo sobre a abordagem de Acselrad (2010) sobre o não deslocamento da responsabilidade de degradações ambientais a populações mais vulneráveis.

Este artigo baseia-se em uma pesquisa qualitativa feita na Reserva Extrativista (Resex) Marinha Caeté Taperaçu, localizada no nordeste Paraense, no município de Bragança, em pesquisas de mestrado e doutorado acerca da educação do campo no Brasil e na Amazônia. Este texto está dividido em quatro partes: primeiramente, são apresentadas as percepções de moradores das comunidades da Resex; em seguida, apresenta-se uma análise histórica sobre a representação de educação como “redentora” na Europa e Amazônia. Na terceira parte, são mostradas alternativas, experiências e a historicidade da Educação do Campo como um novo paradigma educacional. As considerações finais indicam possíveis caminhos para uma educação diferenciada nas Reservas Extrativistas da Amazônia.

Metodologia

A Resex Marinha (ResexMar) de Caeté-Taperaçu foi decretada pelo Governo Federal no ano de 2000. O processo de sua criação contemplou uma série de estudos e seminários sobre pesca e meio ambiente, proteção de direitos territoriais e modos de vida das populações envolvendo diversos atores sociais, incluindo representantes de pescadores artesanais, técnicos do IBAMA, e o governo municipal. Instituições de educação e pesquisa como a Universidade Federal do Pará (UFPA) fortaleceram a proposta técnica para

definição do território na política governamental de Reserva Extrativista pelo Governo Federal.

A ResexMar Caeté Taperaçu concentra mais de 50 comunidades divididas em oito polos, havendo uma média de 500 pessoas nas comunidades (Figura 1). Apenas três comunidades estão dentro do território da Resex, as outras fazem parte da Zona de Reserva Comunitária delimitada aos usuários e moradores do lugar. A população vive predominantemente da pesca artesanal, no entanto, são encontradas atividades de pecuária e agricultura. O mapa da Figura1 destaca os limites da Resex, a zona de reserva comunitária e a localização das famílias.

As percepções sobre educação mostradas no Quadro 1 são resultado de um estudo sobre qualidade de vida realizado durante o ano de 2018 em cinco comunidades da ResexMar Caeté Taperaçu. Nesse estudo, foram entrevistados 15 moradores das comunidades que fazem uso da ResexMar. Por meio de entrevistas semiestruturadas, as perguntas foram organizadas em roteiros em torno dos seguintes temas: organização social, condições de vida, expectativas para o território.

As entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de capturar uma ampla percepção sobre qualidade de vida dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, o roteiro incluiu uma pergunta específica sobre educação: “as políticas de educação são importantes para você? Como?”. Porém, a relação com a educação apareceu em outras perguntas, por exemplo: “o que é preciso para morar bem no território?”. A educação também era apresentada nos discursos como solução de problemas, por exemplo, diante da pergunta “qual o maior problema na reserva?”, em vários momentos, as soluções apresentadas atrelavam-se à educação, como a falta de participação de jovens e o descarte irregular de lixo. Dessa forma, o Quadro 1 é uma síntese que reúne as respostas relacionadas à educação como alternativa para se promover melhorias de qualidade de vida.

Os entrevistados se auto intitulam pescadoras e pescadores, e têm entre 30 e 50 anos; para a pesquisa sobre a ResexMar foram ouvidos lideranças e interlocutores que não apresentassem em suas trajetórias de vida inserção em

organizações sociais - essa escolha se deu com o objetivo de analisar diferentes discursos de qualidade de vida.

Nesse sentido, utilizamos a análise de discurso para discutir os resultados, comparando as falas dos interlocutores ao contexto local e à construção histórica sobre a categoria e o meio em que vivem. Partimos da premissa de que o discurso é um enunciado que depende de aspectos socioideológicos para sua construção. De acordo com Fernandes (2008), os discursos são reflexos das diferentes trajetórias individuais, daí o sentido da palavra não ser estático, ele se modifica conforme o lugar do qual se fala.

A Figura 1 mostra a localização da Resex e sua delimitação espacial. Esse tipo de Resex é composto pelas zonas de conservação, de amortecimento e de uso. Apenas três comunidades estão dentro da zona de conservação. A Resex é cortada por uma estrada que se inicia no centro urbano do município e termina na praia de Ajuruteua, local de turismo que não faz parte da Resex



Figura 1: Mapa dos limites da Resex Caeté Taperaçu
Fonte: ICMBio, Plano de Manejo da Resex Caeté Taperaçu (2012)

Resultados e discussão

A educação aparece nas entrevistas como um componente que condiciona uma vida melhor. No Quadro 1 é possível identificar diversas percepções e reflexões sobre o significado da educação. De maneira geral, os interlocutores apresentam uma comparação entre os que têm escolarização e os que não tem e, de acordo com tais percepções, o indivíduo escolarizado

está inserido em uma lógica trabalhista de menos esforço físico, menos problemas com saúde e maior segurança social, enquanto o não escolarizado, como eles, trabalha mais pesado, está sujeito às condições de clima de forma mais intensa, obtém menos renda e tem mais problemas de saúde.

Durante as falas, os sujeitos pesquisados apresentam uma mudança de cenário social relacionado ao acesso à educação, frisando as dificuldades do passado e as "facilidades" do presente. Em alguns casos, a educação formal superior proporcionou mudanças na trajetória de vida das pessoas, porém, podemos ainda perceber que as oportunidades não são iguais para todos. Alguns interlocutores explanam as dificuldades ainda enfrentadas por alunos geograficamente distante das escolas ou que lidam com condições econômicas mais difíceis. Há, ainda a ideia de que existem diversos tipos de saberes, e que os saberes do ensino formal são distantes dos saberes necessários para sobreviver nas comunidades.

Assim, é possível identificar através das percepções dos interlocutores que a educação ocupa um papel representativo de condição individual para mudança de vida e constitui como ferramenta de conscientização social – segundo o interlocutor cinco: "pobreza é a falta de conhecimento [...] porque eu olho para a minha história, quando me envolvi nos movimentos sociais, fui estudar, hoje eu sei do meu direito, sei o que é necessário pra mim e pra comunidade e como lutar." O acesso à educação em espaços formais e informais proporcionou avanços nas lutas territoriais, resultando na própria Resex, porém, esse acesso ainda é precário, desigual e não apropriado ao contexto local. O reflexo dessa falta de integração é uma escola desprendida dos objetivos da política socioambiental da Resex.

Quadro 1: Depoimentos relacionados a relação de trabalho e educação capturadas nas 15 entrevistas, ResexMar Caeté Taperaçu Pará

Entrevistado 1	"Quem criou este trabalho, me digam que irei atrás dele! (...) meu filho agora está trabalhando no ar-condicionado na cidade, ao invés deste sol aqui".
Entrevistado 2	"Se não fosse tão velho, iria estudar, porque era o que eu mais queria, hoje vejo os filhos e netos e eles estão conseguindo estudar, porque hoje está tudo fácil, tem escola na comunidade, tem ônibus para levar a cidade, no meu tempo repeti várias vezes a mesma série, porque não tinha professor, fui até monitor, depois desisti".
Entrevistado 3	"Tem que estudar para ser alguém na vida".

Entrevistado 4	“Eu vejo assim, a educação ela é boa, porém tem muito jovem que volta e fica aqui desempregado, vai para as drogas, porque não aprendeu a fazer nada com a família, então não sabe pescar, não sabe plantar, de que serve isso?”
Entrevistado 5	“Pobreza é a falta de conhecimento (...) porque eu olho para a minha história, quando me envolvi nos movimentos sociais, fui estudar, hoje eu sei do meu direito, sei o que é necessário pra mim e pra comunidade e como lutar".
Entrevistado 6	“Um dia a minha filha veio da escola e eu perguntei o que tinha acontecido (como sempre pergunto), ela me disse que era o dia das profissões, eu disse o que você falou que queria ser? Ela disse que achava que iria ser professora, porque a professora dela dividiu as profissões entre homens e mulheres; e os desenhos mostravam a professora como mulher e os homens em outras profissões como médicos, engenheiros, eu respondi minha filha você pode ser o que você quiser, não existe essa história de profissão de homem e de mulher”.
Entrevistado 7	“Meu marido não foi formado, mas todo mundo da universidade vem atrás dele, é porque ele sabe de coisas que eles não sabem”.
Entrevistado 8	"Aqui nessa comunidade quando a gente quer fazer algo, a gente consegue juntar o pessoal da igreja católica e da protestante, mas tem coisas que é necessário outras parcerias, a educação, a saúde ainda precisam de mais assistência".
Entrevistado 9	"A minha filha foi pra universidade, ela estuda engenharia de pesca, já desenvolveu uns trabalhos aqui na vila dos pescadores, agora ela vai finalizar o estudo para se formar".
Entrevistado 10	"Vejo que as famílias tentam que a criança vá para a escola e faça seus estudos, mas quando a situação aperta de grana, todos têm que ajudar, é bom quando tem a comida na escola pras crianças e quando a escola é perto, mas quando é longe que a família tem que tá vendo dinheiro pra o sustento, transporte e tudo mais, fica complicado, aí tem muitos jovens que não aprendem direito, não conseguem fazer muita coisa, viram moto - Táxi, algum bico aqui, outro aculá, assim vai".
Entrevistado 11	"Aqui foi assim os dois foram para a faculdade (dois filhos, jovens-adultos) , mas só ele continua, (filho estuda em Capanema- município próximo) a gente paga a hospedagem dele lá, paga a comida e o transporte, a outra se casou, estudava em Bragança-PA (Referência a filha que estudava no centro do município- cidade), lá ela conheceu o marido, ai eu percebi que eles saiam muito, todo tempo aquele namoro, foi certo, agora tá com um bebezinho, mas eu quero que ela continue e ela também, bora vê como vai ser".
Entrevistado 12	"Eu acredito que tenha que ser investido bastante nos jovens, eles estão numa apatia sem fim, é prostituição, drogas e várias coisas ruins, porque assim, a gente foi criado na pesca, na pobreza, numa situação de sobrevivência, mas eles já não querem essa questão da pesca, querem estudar, mas a escola as vez não tem aula, ensino médio você tem que ir pra cidade, ai vai pra cidade já fica num trabalho por lá de loja, essas coisas, as vezes não, não tem muito pra onde eles correm".
Entrevistado 13	"Aqui na comunidade tem essa escola, mas a diretora é totalmente ausente da comunidade, ela não mora aqui, ai vem as vezes , faz as coisas lá, ninguém fica sabendo o que se passa a escola, os professores também não são daqui, ai as vezes eles se concentram dando aula uma semana, outras vezes não tem, teve um tempo que a noite os jovens se juntavam lá na escola e era a maior algazarra, aí fecharam mais a escola, ai eu vejo assim, falta mais interação com os pais".
Entrevistado 14	“Algumas vezes a gente recebeu umas visitadas de uns professores, deram aula de artesanato, de reciclagem, coleta de lixo, falaram sobre as regras do defeso, algumas coisas da pesca, mas foi só isso mesmo de ambiental, aí algumas pessoas seguiram, umas duas mulheres ainda fazem artesanato e só”.
Entrevistado 15	"As comunidades elas têm escola para o ensino até a quarta série, algumas têm mais avançados, tem um 'onibuzinho' que leva os jovens, isso melhorou muito com o tempo, veio isso para as comunidades, sabe?! Mas falta mais comprometimento do jovem, as vezes do professor, uma coisa que as pessoas consigam realmente fazer algo melhor, ter uma vida melhor".

Desde o decreto de implementação, a Resex Caeté Taperaçu recebeu repasses federais, via associação mãe, ASSUREMACATA[1], provenientes de programas como o II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)2, que, em 2003, comtemplou também as populações extrativistas. Esse plano previa que assentamentos fossem regularizados e verbas fossem destinadas para casas, meios de produção e infraestrutura básica; os moradores da Resex também eram beneficiados com o Programa Bolsa Verde e seguro defeso, pois trata-se de uma população majoritária de pescadores. O II PNRA previa a parceria com universidades, institutos, movimentos sociais etc. para a implementação da educação do campo, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e escolas da terra, Bragança-PA foi um dos municípios que aderiu a esses programas de educação voltada para o campo.

De acordo com Vieira, Maciel e Maciel (2017), em Bragança-PA, o Pronacampo3 funciona desde 2012, atendendo 105 comunidades rurais, o foco do programa é a capacitação de professores e a implementação de um currículo que leve em consideração a identidade local.

A chegada da Resex e dos programas no território apresentam-se como conquistas para as comunidades tradicionais, pois são investimentos em uma categoria que é interpretada apenas como força de trabalho para um desenvolvimento vertical de interação campo e cidade. A Resex representa uma verdadeira ruptura em uma região onde a gestão municipal tem uma larga herança política de concordância com valores do agronegócio e de elites rurais. Durante o desenvolvimento da capital Belém-PA, mais especificamente no período de construção da estrada de ferro Belém-Bragança, os municípios do

[1] Os moradores do território delimitado como ResexMar são usuários, pois eles estão na zona de uso da ResexMar, assim como são beneficiários de programas e benefícios, além de direito ao Conselho deliberativo, a organização que representa esses moradores é a Associação Mãe ou Associação dos Usuários da ResexMar- sigla ASSUREMACATA

[2] O II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foi apresentado em 2003. Trata-se de metas e diretrizes para o programa em que ele está inserido, o Programa Vida Digna no Campo, que prevê medidas relacionadas a Reforma Agrária, com foco nas condições de vida para a população do campo, como saúde, moradia, educação e renda.

[3] O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) foi decretado em 2010 e dispõe sobre ações que em conjunto com a rede educacional existente no local de implementação. Elaborem e implementem formação de professores e produção de materiais específicos para educação do campo.

nordeste paraense foram eleitos para atender a capital com insumos agrícolas, faziam parte do território de expansão pecuária e da zona agrícolas (LEANDRO; SILVA, 2013).

A pesca é uma das atividades dos colonos em Bragança-PA e uma herança social dos indígenas. Atualmente, de acordo com Silva et al. (2012), a pesca comercial no município de Bragança-PA é composta majoritariamente por pescados de municípios próximos e provenientes da área peninsular do município, o pescado comercializado não apresenta técnicas aprimoradas de beneficiamento, esse processo é mantido predominantemente pelos atravessadores e via aviamento.

O pescador artesanal dificilmente participa das negociações finais, e o pescado é majoritariamente destinado ao comércio externo. O complexo comércio da pesca é favorecido pela rede que se estende desde os aviadores, aos varejistas, passando pela falta de impostos de desembarque até as ausentes ações de instituições públicas direcionadas a pesca. Dessa forma, a Reserva Extrativista Marinha representa um enclave na gestão municipal, pois trata-se de uma política contrastante em relação ao comportamento exercido pelo município ao longo dos anos.

Apesar dos avanços, há a necessidade de um contexto político, de uma organização social e de redes que promovam a eficiente aplicação da política socioambiental, de seus programas e mais especificamente de uma educação que promova a valorização dessa categoria. É nesse sentido que se encontram as fragilidades da implementação de políticas públicas, ocorrendo em muitos casos a instrumentalização e o controle de recursos para a não efetividade de uma política.

No caso das escolas que estão inseridas no Programa Escolas da Terra,[4] houve um avanço em relação à capacitação de professores para ampliar o olhar e promover um currículo que absorva a identidade local, mas falta avançar para a aplicação do conhecimento, para a criação de tecnologias sociais para o contexto da Resex que envolvam os estudantes, para o apoio da gestão municipal na afirmação desse espaço de promoção do jovem do campo

[4] A Escola da Terra é um programa do Ministério da Educação (MEC) para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão (BRASIL, 2013)

e dos moradores da Resex. Essa perspectiva encontra terreno em uma frágil organização social das pescadoras e dos pescadores que, de forma geral, está relacionada à invisibilização do pescador artesanal ao longo do tempo e da visão sobre a atividade como predatória.

Os pescadores podem ser incluídos no que Schneider (2003) identifica como pluriatividade, ou seja, a diversificação de fontes de renda e o deslocamento para outras esferas profissionais de indivíduos da mesma base familiar rural. É necessário compreender que o pescador muitas vezes pratica a atividade para subsistência ao mesmo tempo que comercializa nas feiras, bem como trabalha em grandes empresas pesqueiras. Quando há sobrepesca em seu território, é possível que ele se desloque para outros, o que pode ocasionar conflitos. Essa metamorfose dos pescadores está relacionada a estratégias para reprodução social, além da difícil consolidação da categoria dos pescadores.

A fragilidade de representação social dos pescadores contribui para injustiças territoriais, portanto, a ResexMar possibilita a potencialização desses sujeitos como parte da gestão, e da educação como instigador dessa potencialidade de conhecimento tradicional. A educação formal, a educação do campo e ambiental, se consolidadas de forma a se adequar às prioridades locais, poderiam ser, de fato, um meio para fortalecer as condições de vida na unidade de conservação.

Como apresentado pelos entrevistados, questões centrais que precisam ser priorizadas são: a valorização da atividade da pesca, o desenvolvimento e absorção de técnicas e tecnologias que os jovens possam utilizar no território, tornar a agricultura e pesca atividades menos pesada, identificar estratégias de comercialização e de fortalecer trabalhos comunitários, e principalmente, envolver os sujeitos do território como protagonistas da educação, tornar isso uma política municipal.

A terceira pessoa entrevistada considera que quem tem estudo é “alguém na vida”: essa frase bastante usual nos mostra um panorama de representações sobre a valorização de grupos. Em 2016 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP) divulgou o perfil de escolas pelo País. O Brasil contava com 186,1 mil escolas de ensino básico,

entre públicas e privadas, a maioria situada em ambiente urbano; por sua vez, na zona rural, as escolas de educação básica representavam 33,6 %, 23,4% ofereciam creches, 42,6% oferecem pré-escola, a maioria da rede pública municipal. Esses dados indicam que o acesso à educação ainda é precário e enfrenta muito mais dificuldades nas zonas rurais do que nos centros urbanizados.

Isso tudo pode ser observado na resposta da participante 11, que relata as despesas com dois filhos em universidades. Nessa conversa, uma mãe identifica as condições necessárias para manter um filho em uma universidade particular, e essa família apresenta as dificuldades para manter os dois filhos em universidades particulares, por meio de programas governamentais, como o programa de Financiamento Estudantil (FIES). Isso demonstra que, para acessar o ensino superior, a família precisa ter uma renda básica que proporcione a permanência e término desse nível educacional.

A relação que se estabelece entre educação e qualidade de vida é resultante de duas principais questões: a representação histórica da elite brasileira e europeia, bem como a desvalorização da população rural e seus saberes. A herança do “bem-educado” em um país como o Brasil, com graves problemas de desigualdade social, é a relação entre riqueza e poder. No meio rural, essas relações tornaram-se mais visíveis visto que ainda se engendra uma organização social baseada em valores de uma sociedade tradicional, compadrio, patriarcalismo e patrimonialismo, raízes dos poderes políticos desenvolvidos no meio rural. “A força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representam esse imenso poderio feudal” (FREYRE, 2003, p. 18).

Para a população do campo brasileiro, a escolarização, na maioria dos períodos históricos, veio acompanhada de uma demanda econômica, de um controle sobre grupos como os indígenas, da igreja, de status para as elites rurais, da expansão do agronegócio e da agricultura, com a extensão rural, e da expansão de uma frente conservacionista mais recentemente. Dessa forma, atualmente, o acesso à escolarização é mais democrático do que no passado, isto é, identifica-se a necessidade de que todos tenha acesso à educação, porém, ainda há deficiências quanto ao atendimento do desenvolvimento local

observando-se questões estruturantes que promovam autonomia desses grupos.

Na fala dos 15 entrevistados, a educação aparece como segunda condição prioritária para uma “boa vida”. A primeira condição seria a vida comunitária em si, representada pelo sossego, pela natureza, pelos “conhecidos por perto’; os participantes destacam os benefícios conquistados com a Resex, como a casa de alvenaria e identificam a necessidade de mais valorização do trabalho da pesca.

A educação aparece nas respostas como opção que promoveria outra oportunidade de vida e trabalho. Os sujeitos pesquisados destacam que, a partir da educação, seria possível almejar outro tipo de trabalho, com menos esforço físico e mais valorizado monetariamente e socialmente.

Há uma ênfase na mudança de trabalho, pois a atividade da pesca não se apresenta como um “trabalho” seguro financeiramente, além de ser um trabalho que expõe o pescador às adversidades da natureza, como sol e chuva por um período de tempo grande, sendo que, no final, o produto não tem um valor monetário justo. Dessa forma, as famílias vivem para sobreviver no dia, e frequentemente outros integrantes da família fazem outras atividades que contribuam na renda familiar.

Além das dificuldades das atividades da pesca já mencionadas, como o esforço físico e a exposição às condições climáticas, nessa região da ResexMar o pescador, em muitos casos, também é coletor de caranguejo, e essa atividade muitas vezes é identificada como degradante, por conta de algumas técnicas empregadas, do tempo de reprodução do caranguejo e do número da população. Porém, de acordo com Oliveira e Maneschy (2014), os tiradores de caranguejo que praticam a bastante tempo a atividade conseguem apreender técnicas que não atinjam de forma impactante a população de caranguejos.

A atividade de coleta do caranguejo é predominante dos homens, as mulheres fazem a catação, elas retiram a massa do caranguejo, beneficiam-no para a venda. As duas atividades são focos de estudos em diversas partes do Brasil, conforme Guimarães (2007), os focos dos estudos são o desenvolvimento de técnicas e as tecnologias que diminuam o impacto na

população de caranguejos e os riscos de saúde para os trabalhadores. Tais riscos ocorrem durante a própria interação no mangue, devido à repetição de movimentos, como relata uma das entrevistadas. Uma senhora que trabalhava com catação de caranguejo relata sobre a penosidade do trabalho: “hoje eu já não faço a catação do caranguejo, porque você tem que ficar o dia todo na posição de cócoras ou sentada em banco, isso prejudicou minha coluna”.

Esse tipo de cenário poderia ser desenvolvido por meio da educação ambiental proporcionada pelo acesso ao Programa Bolsa Verde[5], porém os interlocutores relataram que poucos avanços foram sentidos nessa direção. Destacaram que em algumas comunidades foram realizados cursos sobre reciclagem e artesanato, além de apresentação sobre problemas como o lixo. Porém identificaram que o benefício proporciona auxílio na busca de tratamentos na cidade, oferecendo recursos para a locomoção para cidade e para a compra de remédios, entre outras demandas emergenciais que aparecem.

O cenário apresentado pelos entrevistados sugere que houve pouco investimento em uma educação ambiental que identificasse problemas locais e trabalhasse a partir das questões ambientais e sociais do território. Essa seria uma forma adequada e satisfatória de proporcionar reflexões e alternativas a problemas comunitários. Com base nesses relatos, nos questionamos sobre como se deu a construção histórica desse modelo hegemônico de educação, é possível mudar esses pensamentos? Consideramos que a Educação do Campo se apresenta como um novo paradigma na construção de uma nova sociedade em que o trabalho é base para a sociabilidade.

Da ideologia europeia ao seringal da Amazônia: a educação para quem?

Nos anos 60, Bourdieu identificou a escola como uma aposta otimista que fracassou; ela teria sido a principal bandeira de um modelo funcionalista de

[5] O Programa Bolsa Verde foi instituído em 2011, pelo Governo Federal, através da Lei nº12. 512. Está na agenda do Ministério do Meio Ambiente como programa de apoio à conservação ambiental, funciona como pagamento ambiental por atividades desenvolvidas por comunidades tradicionais em unidades de conservação, assentamentos e outros (BRASIL, 2011).

sociedade pois, nos anos anteriores, investia-se na escola pública e ensino massivo como principal meio de extinguir desigualdades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). De acordo com Bourdieu (1998), o ensino escolar europeu e norte americano, nos anos 50, sofreu várias transformações, incluindo a chegada de categorias sociais que antes eram excluídos desse sistema, como os artesãos, comerciantes, agricultores e proletários apresentou como resultado um estigma aos que obtinham um diploma, mas não conseguiam acessar novos postos de trabalho, considerando-se que a educação mesma foi pensada para o modelo industrial daquele período

A ideia de ensino como principal mecanismo de inibir a pobreza e as desigualdades sociais é um dos resultados de disputas ideológicas do século XX. Após a Segunda Guerra Mundial, em função das diversas violências cometidas, ansiava-se por respostas, mais ainda, por expectativas, sendo que o nazismo e outros tipos de regimes autoritários Europeus utilizaram-se de ideias fascistas para criar modelos de cidadãos, raças e uma percepção sobre superioridade de grupos. Após esse período, dois regimes disputavam a ordem mundial, socialismo e capitalismo, de acordo com Saes e Saes (2013), essa concorrência implicava em demonstrar qual deteria a “superioridade” em ser promotor do bem-estar.

A educação, nesse período histórico, assume um papel importante de disputa. Organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU) elaboram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e nela o direito à educação está inserido como direito social, que faz parte do pacto pela cidadania. De acordo com Fernandes e Pallupeto (2010), a cidadania está relacionada ao status, é uma classificação para os indivíduos que fazem parte de uma mesma sociedade, essa condição que se apresenta aos cidadãos influência a consciência coletiva de que todos podem ser iguais, independente do aspecto econômico e social ou da desigualdade.

Enquanto as potências mundiais disputavam as zonas de influência, no Brasil saímos de um período agrário-latifundiário para uma agrário-exportadora e urbana. Anteriormente, no movimento de 1930, quando Getúlio Vargas assume o poder, o Brasil apresentava uma educação elitista e restrita, foi nos anos 30 que se iniciou o processo da escola nova, movimento educacional

representado por pedagogos europeus e norte-americanos que incitavam a educação voltada para a ciências, a industrialização e ideias liberais de igualdade, representando a educação como grande agente transformador (SANTOS; VALE; PRESTES, *et al.*, 2006). Dessa forma, a educação no Brasil até os anos 1950 servia ao interesse de se criar um brasileiro cidadão-trabalhador.

A educação pautou-se na cidadania regulada pelo trabalho/profissão e pelo Estado, repercutindo também na educação. De acordo com Leite (2002), a educação no Brasil nos anos 50 atendia à um crescente industrialismo proporcionado pela economia do café e mais tarde, no governo de Juscelino Kubistchek, durante a consolidação da industrialização e da modernização brasileira, por isso a educação rural ficou em segundo plano e suas particularidades foram ignoradas. O apagamento dessas particularidades é ilustrado hoje nas falas dos entrevistados quem fazem comparações entre regimes de saberes: de um lado, os conhecimentos oriundos da escola como legítimos e, de outro, os conhecimentos das relações sociais, sem visibilidade.

Nas zonas rurais continuava o cenário de ensino técnico de extensão rural ou de evasão escolar, o Nordeste concentrava os investimentos em extensão rural (ARAUJO, 1997). No Norte, na Amazônia, já havia acontecido o segundo ciclo da borracha, com lemas de caráter patrióticos como: “mais borracha para a vitória” , houve uma massiva migração de trabalhadores pobres do Nordeste para a região, atraídos para trabalhar nos seringais extraindo borracha durante a Segunda Guerra Mundial, os chamados “Soldados da Borracha” (MARTINELLO, 2004). Contudo na década de 60 iniciava-se o projeto dos militares de modernização do Brasil, atraindo nova leva de migrantes para a Amazônia com lemas de teor ideológico como “integrar para não entregar”, e criando grandes projetos minero-industriais, abertura de rodovias, e proporcionando incentivos fiscais para as grandes empresas agropecuárias, incluindo regiões dos antigos seringais (SCHMINK; WOOD, 2012).

Diante das eminentes mudanças de projetos econômicos e sociais para Amazônia, os seringueiros iniciaram a organização em sindicatos. Grande parte dos seringueiros era analfabeta, o que contribuía para a não-identificação

do sistema em que estavam confinados, o sistema de aviamento, no qual os preços dos produtos alimentícios e ferramentas eram maiores que o preço do produto entregue, o látex, mantendo-os em condição de semiescravidão por dívida, e assim continuavam permanentemente presos ao patrão seringalista. Durante as décadas de 60 e 70, os seringueiros lutaram contra pecuaristas, latifundiários no Acre e governo federal, mas conseguiram apoio internacional, principalmente através da articulação de Chico Mendes, que conseguiu apresentar o cenário da Amazônia em Washington (EUA), e parcerias com artistas e ambientalistas. Além disso, alguns membros do congresso voltavam a atenção, no final da década de 80, ao decreto da implementação das Reservas Extrativistas, termo alcunhado tempos depois em inspiração as reservas indígenas (ALLEGRETTI, 2012).

As Reservas Extrativistas são espaços delimitados identificados como territórios de uso e de reprodução social por comunidades tradicionais, no início estavam relacionadas aos seringueiros, mas depois se estenderam para variados grupos de comunidades agroextrativistas da Amazônia. As Resex prometiam, além da segurança aos moradores do território, o espaço coletivo para produção, mas era necessário mostrar que a atividade era sustentável e autossuficiente, por isso, em 1981, os seringueiros lançaram o projeto seringueiro. Nesse projeto, os trabalhadores apresentavam a forma de organização da produção, em cooperativas, e metas para educação e saúde, com especificidades a identidade do grupo (ALMEIDA, 2018).

De acordo com Souza (2011), a escolarização era ofertada de forma patronal às crianças filhas dos seringueiros, geralmente era a filha de um dos donos do seringal que alfabetizava. A demanda por escolas apareceu durante as crises da borracha, pois os seringueiros acreditavam que o acesso à educação poderia apresentar outro destino aos filhos.

Percebemos que a educação surgia para os grupos marginalizados das zonas rurais como possibilidade de mudança de vida. Essa perspectiva era, e ainda é, resultado das referências de pessoas com escolarização que estavam em posições de dominação, assim como da carga ideológica que se faz da educação como canal de alternativas de condições de vida.

As Reservas Extrativistas foram uma vitória para os grupos organizados da Floresta Amazônica, que, no momento histórico, significou a legitimação de outro discurso que não o produtivista-pecuarista. Assim, em 1990, é decretada a primeira Resex (ALLEGRETTI, 2008). Durante estes 30 anos de implementação de Resex, outras categorias de UC de uso sustentável foram criadas e várias unidades foram decretadas. Hoje, na região amazônica, existem 76 Resex, cobrindo um território de mais de 14 milhões de hectares, , dentre estas nove Reservas Extrativistas Marinhas, que representam um importante mosaico de proteção dos ecossistemas de mangue na costa paraense (GOMES *et al*., 2018).

Nesses territórios, há confluências de várias relações de poder - o governo federal, estadual e municipal. O governo federal age atendendo os moradores através de programas sociais, como Bolsa Família, Bolsa Verde, Seguro Defeso, PRONAF, entre outros. Esses programas vinculam a liberação de renda para determinados grupos vulneráveis, desde que estejam inseridos em classificações como pobres, ou trabalhadores rurais, ou mesmo identidades específicas, como os pescadores. Também, há liberação de recursos através de instituições específicas para condições de vida, como no caso de casas via INCRA, para os moradores das Resex. O governo estadual incentiva o município através de recursos e liberações para obras e licenças que estejam dentro do pacote de infraestruturas, é o caso de portos, estradas, e políticas afins, enquanto o município decide onde será centro difusor de demandas como educação e saúde, através de construções de escolas e postos de saúde.

As Resex estão inseridas nas formulações de políticas públicas desenhadas a partir do conceito de desenvolvimento sustentável, o qual inclui expectativa de qualidade de vida. Portanto, estão alinhadas com as perspectivas de “melhorar” as condições de vida e de conservação ambiental. E tornaram-se uma das políticas socioambientais alvo de investimento do governo brasileiro: inicialmente estavam na agenda da reforma agrária, mas hoje estão na agenda do meio ambiente, isso significa que programas e projetos veiculados à essas unidades de conservação estão atreladas à condição ambiental de sustentabilidade.

Como estratégia de diálogo e atuação entre diferentes atores, desde o cientifico, tradicional e mercantil, instituiu-se o conselho deliberativo, mas além do conselho, que formularia as regras de uso, era necessário formas de “repassar” as novas relações sociais, dessa forma há um incentivo para implementação da educação ambiental nos projetos de cunho sustentável.

Esse cenário apresenta uma educação ambiental institucionalizada e com isso, em grande parte, retirada sua condição de superação de problemas socioambientais. Layrargues (2003) destaca que a institucionalização deste tipo de educação, deve ser analisado sob o prisma das ideologias – o desenvolvimentismo, a sustentabilidade e a superação do sistema, além de outras questões. A educação ambiental apresenta caminhos para repensar a relação com o meio ambiente, contudo, quando não engajamento e participação popular, proporciona a ênfase nas ações individuais e mudanças de valores e hábitos, como solução para problemas ambientais. Essa visão é legitimada nas legislações brasileiras e internacionais, como parâmetros seguidos em acordos como a Carta de Belgrado.

Em 2007, foi criada a comissão que organizaria e executaria projetos de educação ambiental em unidades de conservação via ICMBio. Com ideia de que era necessário eliminar a imagem do Estado repressor, pois o cargo de gestor da unidade é promovido por um agente técnico do ICMBio, essa comissão prevê que sejam realizados cursos e capacitações para o gestor, tido como principal difusor, para educadores ambientais, que seriam os sujeitos dos territórios, por meio de parcerias com as escolas para promoção de debates sobre a realidade local.

As linhas sugeridas para os cursos são: (i) educação ambiental; (ii) gestão participativa e (iii) gestão de conflitos. Nesse sentido, a prioridade da comissão é promover a inclusão do cidadão a partir de problemas ambientais, apesar de seu escopo constituir a realidade de questões locais como um processo histórico, a educação ambiental não é executada dessa forma na localidade, por isso há um problema de estrutura local, de gerência, haja visto o pouco pessoal destinado para as UC, além da falta de parcerias municipais. Nesse cenário, em que há dificuldade de se executar projetos e ações, a educação ambiental ainda não está pautando a justiça socioambiental.

A educação ambiental defendida por Layrargues e Puggian (2018) focaliza a perspectiva da distribuição da posse uso dos bens naturais de acordo com posições de poder dos sujeitos do território. Partindo-se dessa premissa, é possível um olhar amplo sobre o território, sobre os problemas a serem enfrentados e sobre as estratégias que possam ser adotadas.

As Resex são espaços propícios para se repensar a educação, repensar em como apresentar estratégias em que os sujeitos invisibilizados tomem parte na gestão do território. Porém, para que isso aconteça é necessário uma abertura da política federal, estadual e municipal, para além da organização de base. Nesse sentido, ao analisarmos os processos políticos e econômicos que vem se dando no Brasil após o Golpe Jurídico, político e midiático de 2016, em que a frágil democracia brasileira se pauta, questionamos se os programas ambientais em que estão pautadas as Resex dão conta efetivamente de proteger as populações que vivem nessas áreas e como a educação poderia contribuir nessas áreas que podem, inclusive, por força de decretos, deixar de existir e serem disponibilizadas para a exploração pelo mercado privado. Por isso, tornam-se essenciais os espaços em que se possa pensar na organização dos grupos que sofrem e sofrerão com essas medidas, um deles seria a educação do campo, como frente de luta para a população do campo.

A Educação do Campo como novo paradigma da Educação Brasileira

A Educação do Campo se mostra como uma resposta dos movimentos sociais do campo frente aos pacotes educacionais para o meio rural que não levam em consideração suas singularidades. Conforme Bittencourt Brito (2017, no Brasil, surge um novo paradigma da educação forjado pela Educação do Campo e que se contrapõe à Educação Rural, que apontamos na seção anterior. Destaca-se a necessidade de uma política pública voltada para a garantia de direitos humanos, sociais e ambientais.

Souza (2008) aponta que, no período de 1980 a 2007, foram produzidas 267 pesquisas, entre teses e dissertações, sobre a Educação Rural e a Educação do Campo. Nesse sentido, a Educação do Campo vem ocupando o debate e a agenda política e, consequentemente, tornou-se tema recorrente

nos espaços acadêmicos. A Educação do Campo vem se afirmando como área de conhecimento, alterando o conteúdo e a forma da educação.

Na história da educação brasileira há um diferencial que se evidencia no século XXI com a demarcação da Educação do Campo opondo-se à Educação Rural, que se refere à educação das pessoas do campo como um lugar de atraso, sem condições mínimas de estrutura e aprendizado para os camponeses e para os seus filhos, tal qual se reproduziu na fala dos entrevistados na Resex Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu no nordeste paraense. A Educação Rural favoreceu, ao longo da história, o descaso e o abandono das escolas nas áreas rurais, as quais muitas vezes foram assumidas pelas famílias camponesas, com o objetivo de ascensão social.

Ribeiro (2012, p. 297) aponta que “a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação de terra e consequentemente à proletarização do agricultor”. Isso nos mostra que, durante dois séculos, a Educação Rural foi o paradigma que dominou o território brasileiro.

A Educação Rural tem sido utilizada como sustentação para a manutenção do modelo agrário-exportador para o grande capital. O Brasil é exemplar nesse tipo de exportação, há inúmeras empresas que exploram o solo e subsolo brasileiro servindo ao modelo agroexportador e à mundialização do capital a partir da exploração de recursos naturais. Essa exploração tem se dado atualmente pelo agronegócio, que alimenta o mercado de capitais e exporta mercadorias.

Souza (2008) explica que é no cenário de ausência e experiência que a Educação do Campo emerge, protagonizada pela realidade educacional brasileira nas ausências de escola nas áreas rurais, de professores formados para atuar na educação nas áreas de assentamento, no contexto das ocupações de terra. É nesse cenário de coexistência que, a nosso ver, os temas da Educação Rural e da Educação do Campo disputam a política educacional brasileira, o que provoca o cuidado no uso das duas preposições: *n*o e *do* campo, tão debatidas nas universidades. Elas não podem ser reduzidas a meras preposições, pois a Educação do Campo é muito mais que

uma escolha lexical para demarcação de uma nova teoria, e prevê a articulação da realidade à vida e aos diferentes projetos para o desenvolvimento do País.

Molina e Antunes-Rocha (2014), analisando a Educação Rural, ressaltam que faltavam conhecimentos dos proprietários de terra sobre a real necessidade de uma educação para esse território. Segundo essas autoras, as condições nas quais essa formação foi realizada ocultam as questões de produção e reprodução da vida, que só podem ser compreendidas na luta por um novo projeto de campo que almeje a justiça e a igualdade social.

A Educação do Campo opõe-se à Educação Rural, reafirmando-se contra o modelo atrasado de educação que coloca os sujeitos do campo em segundo plano, como pessoas determinadas a somente vender a sua força de trabalho, sem a possiblidade real de serem detentoras dos meios de produção.

É fato que a Educação Rural não é coisa do passado, ela ainda é uma realidade brasileira, basta ver os dados apresentados pelo Censo Educacional Brasileiro de 2016 para percebermos a quantidade de 33,9% das escolas localizadas nas áreas rurais sem infraestrutura e sem condições mínimas de formação humana. Ao discutir a Educação Básica e os Movimentos Sociais do Campo, Arroyo (2009) alerta que o campo é lugar de produção de alimentos, mas não somente disso, pois também produz gente. Nesse sentido, o autor considera a necessidade de pautar, dentro da Educação do Campo, a necessidade de recuperar o humanismo como projeto fundante da escola do campo. Isso é fundamental para a analisarmos essa nova proposição que está alterando consideravelmente a educação nas áreas de assentamento e que deve também pautar as populações das Resex.

O conceito que demarca a Educação do Campo como um “fenômeno” ou “movimento” está diretamente ligado à necessidade de superação do modelo de produção nas áreas de Reforma Agrária. "A Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no momento histórico da realidade que se refere" (CALDART, 2008, p.69), e tem sua fundamentação inicial a partir da tríade campo, educação, políticas públicas.

Para compreensão desse fenômeno, consideramos fundamental posicionar historicamente o conceito da Educação do Campo, que, segundo

Caldart (2009), está ligado ao trabalho no campo, ao modo de produção e reprodução da vida e às suas lutas, portanto, está associado aos “embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos” (p. 37).

Essa é a base conceitual de toda a formulação teórica que poderia vir a ter esse fenômeno; como bem conceitua Caldart (2009), uma formulação que não cabe na abstração teórica, somente como uma forma ou modismo na educação brasileira. Compreender o percurso da Educação do Campo e analisá-lo a partir de seu referencial requer, no início da materialização dos cursos, compreender dois pressupostos: “o movimento da realidade” e “os aspectos contraditórios de sua transformação”.

A Educação do Campo foi forjada na luta dos camponeses e assumida por professores comprometidos com diversos movimentos sociais que têm como principal objetivo outro projeto de nação. Dessa forma, observa-se que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Em seus combates, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. (CALDART, 2012, p. 264). Sujeitos, escolas, universidades e trabalhos no campo são pensados a partir do acúmulo teórico da educação popular, da pedagogia do movimento e tem raízes profundas no socialismo soviético (CALDART, 2000).

O resultado desse processo é a constituição de uma profunda produção do conhecimento, gerada a partir dos encontros de formação, seminários, dissertações, teses, livros, dicionários, uma forte construção teórica acumulada por seus protagonistas, nas últimas duas décadas. Isso se dá em função de ser um fenômeno protagonizado pelos trabalhadores e suas organizações representativas, sociais e sindicais e que vêm ao longo desses 20 anos em

articulação, propondo agendas que fazem com que a Educação do Campo se materialize.

A Educação do Campo advém da reivindicação de movimentos sociais, educadores, militantes, camponeses, trabalhadores que, articulados em espaços coletivos, trabalharam para fazer uma nova educação que atendesse aos seus anseios e necessidades. Dessa forma, podemos recuperar algumas ações que consideramos um marco na materialização da Educação do Campo como política pública: a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica no Campo (1998) e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004)

Esses eventos apresentaram uma demanda por educação que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio; Exige-se “que a Educação do Campo seja assumida como uma política pública de forma mais explícita” (II CNEC, 2004, p. 04). O protagonismo desse coletivo e o compromisso assumido nessas Conferências têm se desdobrado em ações que vão dando corpo às teorias e práticas da Educação do Campo.

Dois projetos de formação foram protagonizados pela Educação do Campo, os quais, a nosso ver, são profícuos por suas políticas públicas focalizadas. Trata-se de programas governamentais que se posicionam na constituição da colaboração de um novo paradigma da educação brasileira: o Pronera e o Procampo.

A fala transcrita no início deste artigo, “quem criou este trabalho, me digam que irei atrás dele!”, nos revela como esses sujeitos desconhecem a importância do trabalho que exercem, pois se trata de uma forma de sobrevivência; porém, o trabalho “no ar condicionado” seria melhor. Um debate necessário após a análise das falas dos trabalhadores da pesca é sobre a categoria “trabalho”: o trabalho manual é recusado e deve servir para criar as condições materiais de sobrevivência e a alimentação, nas Resex, é a condição básica para sobrevivência. Há uma formação escolar que “forma para ser alguém” algum dia, no futuro e causa a invisibilidade e a compreensão da centralidade do trabalho na vida nas populações tradicionais e camponesas, uma vez que o trabalho dessas pessoas é “uma atividade humana que

transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social” (LESSA, 2016, p. 29.)

A formação capitalista das escolas rurais carrega esse significado, pois as profissões apresentadas nos currículos escolares não são reconhecidas pelas populações do campo como sendo suas. Há uma separação entre o “trabalho no campo”, que está na roça, que é ruim, pesado, e o trabalho da cidade, que é bom e promissor. O camponês desconhece que o trabalho da cidade, assalariado, torna as pessoas, muitas vezes, escravas, consumidoras do sistema. Dessa forma, escolas do campo, com currículo voltado para a realidade e para a valorização do trabalho camponês, tornam-se cada vez mais urgentes nas Resex.

Dessa forma, a transformação das escolas rurais para as escolas do campo deve ser o caminho para os licenciados plenos em Educação do Campo, uma política de formação de professores regulamentada e que precisa encontrar o alvo das escolas para se materializar. Um sujeito formado pela Educação do Campo aprende desde cedo que o trabalho com a terra e com a natureza é a base para sua sobrevivência. Dessa forma, precisamos considerar algumas questões que devem ser dialogadas entre Educação Ambiental e Educação do Campo.

Conforme ponderado, algo essencial na Educação do Campo é sua metodologia e postura não impositiva. É uma educação que nasce do lugar, das demandas do grupo, e ainda se apropria do contexto local. Programas de Educação Ambiental, por outro lado, tendem a assumir outra postura mais impositiva, em que atores de fora determinam as necessidades e soluções, muitas vezes simplificando a complexidade local (GUIMARÃES, 2019). Esse tipo de dinâmica é demonstrado pela fala da entrevistada 14 (Quadro1) que menciona iniciativas insuficientes da Educação Ambiental na ResexMar Caeté Taperaçu. Ainda assim, em vez de enxergar os moradores como especialistas locais do meio ambiente, frequentemente despreza-se esses sistemas de saberes locais, dando-se mais valor para a “ciência“ e até pressupõe-se que os atores são causadores dos problemas ambientais no local, sem se compreender as relações maiores envolvidas na degradação dos recursos dos territórios.

Diálogo e ações mais efetivas entre Educação Ambiental e Educação do Campo poderiam contribuir para um desenvolvimento socioambiental dos territórios rurais, valorizando-se os potenciais locais para criar projetos de ação que emergem das demandas locais, como: integração entre os pesquisadores das duas áreas, seminários de estudos e o fortalecimento dessas ações a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que atualmente está presente em 42 universidades brasileiras.

A experiência do Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia (CVT-TSA) do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM)[6], fundado em 2014, destaca-se como uma experiência criativa e promissora nesse sentido, embora os resultados ainda estejam sendo analisados (MARTINS, 2018). O CVT-TSA teve o objetivo de formar de jovens de 18 a 24 anos em tecnologias sociais definidas como “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (BRASIL, 2010, p.27 *apud* MARTINS, 2018).

Os jovens da primeira turma (2014-2016) foram moradores de UC da região e de outras comunidades rurais, sempre indicados pelas instituições representantes (associações das comunidades, sindicatos rurais ou colônias de pesca). Nos dois anos do curso, os discentes passaram por duas fases: o primeiro ano consistiu na instrução de matérias mais convencionais, incluindo matemática, contabilidade e português, intercalado com capacitações em campo, momentos quando as tecnologias sociais são experimentadas por eles junto com técnicos e pesquisadores do IDSM. No segundo ano, a segunda fase, os alunos elaboraram um projeto final, a implementação de um projeto de intervenção, envolvendo a experimentação de uma tecnologia social (MARTINS, 2018). A escolha do projeto veio sempre da demanda da comunidade, visando solucionar um problema local.

[6] O Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM) é uma Organização Social criada em 1999 fomentada e supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, com sua sede em Tefé, Amazonas. O IDSM desenvolve as atividades por meio de programas de pesquisa, manejo de recursos naturais e desenvolvimento social, principalmente na região do Médio Solimões, estado do Amazonas (https://www.mamiraua.org.br/).

Na primeira turma, por exemplo, um discente testou um sistema de produção sustentável de hortaliças em canteiros suspensos em ambientes de várzea (usando materiais apropriados e adaptados ao local). A tecnologia foi pensada como uma forma de garantir renda para os moradores durante todas as estações do ano, particularmente durante o inverno amazonense, quando a renda da pesca diminui.

É importante notar que os CVT no Brasil geralmente têm como proposta o ensino profissional, preparando os alunos para o mercado de trabalho. O CVT-TSA teve uma proposta diferenciada nesse sentido, buscando valorizar práticas e saberes locais sem hierarquizar regimes de conhecimentos (MARTINS, 2018, p.14). Assim, como destaca Martins (2018, p. 14), “os novos conhecimentos teriam fundamento nas experiências de cada jovem”. A pesquisadora citada, que acompanhou as primeiras duas turmas do CVT-TSA, relata que depois de passar pelo curso os jovens ganharam mais visibilidade nas suas comunidades e começaram a efetuar mais funções dentro das organizações locais. Ademais, no ato de assumir novos papeis, observa-se mudanças nas suas identidades (MARTINS, 2018, p. 77). Podemos perceber, então, que eles passaram por uma transformação por meio da experiência e, diferente do que de uma educação convencional urbana, também teve uma valorização das comunidades locais (o rural), e que através do processo formativo, os vínculos dos jovens com as comunidades e associações rurais são fortalecidos.

Ribeiro (2017) mostra como as escolas do campo podem inserir nos currículos escolares essa mudança de paradigma e formar sujeitos que compreendam a importância de permanecer no seu território e transformar a vida. Nesse sentido, também responde aos interlocutores da Resex que enunciaram suas angústias com o modelo de educação desarticulados dos saberes locais e muitas vezes inviáveis para as famílias locais, que não têm condições de manter seus filhos nas escolas devido às demandas do trabalho na pesca e na agricultura, necessários para sua sobrevivência.

Considerações finais

Consideramos que a Educação do Campo se apresenta como um marco teórico e epistemológico na atualidade e que deve contemplar todos os povos previstos pelo Decreto nº7352/2010, no sentido de pautar que a agricultura, o extrativismo e a agrobiodiversidade dos sujeitos camponeses são atividades complexas no território brasileiro cujas especificidades locais devem ser consideradas nos espaços educacionais objetivando-se a permanência na terra, a produção de alimento e de qualidade de vida.

O trabalho deve servir para criar as condições materiais de sobrevivência e a alimentação é a condição básica para sobrevivência. Essa é uma compreensão que os currículos escolares, professores e estudantes podem e devem desenvolver dentro da escola se tiverem uma educação voltada para a agroecologia.

Os projetos e programas de educação ambiental regulados apenas como política focalizadas não são suficientes para alterar a realidade de vida das pessoas, é preciso apontar para as políticas públicas permanentes que fornecem capacitação e autonomia aos moradores nas RESEX, para que esses possam definir como viver bem nos seus territórios.

As experiências de implementação de Reservas Extrativistas ao longo de trinta anos, tornam esses territórios como espaços bastante propícios para avanços e experimentações sobre Educação do Campo; pois esses territórios carregam na sua identidade uma luta histórica dos movimentos sociais em defesa da floresta e de seus modos de vidas, as práticas produtivas valorizam a sociobiodiversidade e as identidades das comunidades locais, favorecendo princípios chaves defendidos pela Educação do Campo enquanto estratégia educacional transformadora de realidades.

A educação é uma relevante estratégia para a qualidade de vida, para a população do campo, em específico às comunidades tradicionais, tendo em vista que podem ser campo de experimentações, fortalecimento da organização social, criação de espaços para a valorização dos saberes do campo. Os entrevistados apontam a educação como uma das principais condições para qualidade de vida, enfatizando a mudança social. Além disso, o que está implícito nas questões trazidas pelos sujeitos pesquisados é a

valorização e a inserção da realidade vivida como campo de atuação, seja para fomentar a política ambiental ou para diminuir a pobreza e o êxodo rural.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. W. B.; ALLEGRETTI, M. H. ALLEGRETTI, POSTIGO, A. O legado de Chico Mendes: êxitos e entraves das Reservas Extrativistas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 48, Edição especial: 30 Anos do Legado de Chico Mendes, p. 25-55, novembro 2018.

ARAUJO, T. B de. Herança de diferenciação e futuro de fragmentação. **Estudos. avançados**., São Paulo, v. 11, n. 29, p. 7-36, abril 1997.

ALLEGRETTI, M H. A construção social de políticas públicas: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, p. 39-59, 2008.

BOURDIEU, P**. Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BITTENCOURT BRITO, M. M. **Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis:** análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, DF, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria n. 86 de 01 de fevereiro de 2013**. (Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013.) Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf

BRASIL. **Lei nº.11.516 de Agosto de 2007**. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11516.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. ***Lei nº.*** **12.512 de 14 de outubro de 2011** Dispõe sobre Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/lei-12-512-fomento-rural-bolsa-verde.pdf. Acesso em : 25 maio 2020.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice (org.). **Educação do campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: Incra, 2008. p. 67-86 (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In:* MOLINA, M.C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In:* CALDART, R. *et al*. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Apresentação. In: CALDART, R. *et a*l. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo***.* Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 3-19.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luiziânia. **Por uma política pública de educação do campo**: texto base. Luiziânia, GO, ago. 2004. Disponível em: Acesso em 22/06/2018.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso:** Reflexões Introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. v. 1. 112 .

FERNANDES, A. V. M.; PALLUPETO, M. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea, n. 81. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 30, p. 233-249, 2010.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global Editora, 2003.

GOMES, C. V. A.; ALENCAR, A.; VADJUNEC, J. M.; PACHECO, L. M. Extractive Reserves in the Brazilian Amazon thirty years after Chico Mendes: social movement achievements, territorial expansion and continuing struggles. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 48, p. 74-98, 2018.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar,** v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767. Acesso em: 29 maio 2020.

GUIMARÃES, M. **A Vida na Lama.** 2007. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/2007/04/01/a-vida-na-lama/. Acesso em 27 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **Censo Escolar.** 2016 Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/

2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE, ICMBio. **Plano de Manejo da Reserva extrativista Marinha Caeté Taperaçu.** Volume II- Planejamento. Brasília, DF, 2012

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, S. **Mundo dos Homens:** Trabalho na Ontologia de Lukács. Maceió: Coletivo de Veredas, 2016.

LEANDRO. L. M.L; SILVA. F.C. A estrada de ferro de Bragança e a Colonização da Zona Bragantina no estado do Pará. **Novos Cadernos NAEA**, v. 15, n 2, mar.2013.

MARTINELLO, P. **A "batalha da borracha" na Segunda Guerra Mundial.** Rio Branco: Edufac, 2004.

MARTINS, E. R. **"Nossa sala de aula será o Médio Solimões":** a aprendizagem no contexto do Centro Vocacional Tecnológico–Tecnologias Sociais da Amazônia. 2018. 119. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/2198. Acesso em: 10 jan. 2020.

Ministério do Meio Ambiente, MMA. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC.** 2000. Disponível em: http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/sistema-nacional-de-ucs-snuc. Acesso em: 10 jan. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, M. do V.; MANESCHY, M. C. A. Territórios e territorialidades no extrativismo de caranguejos em Pontinha de Bacuriteua, Bragança, Pará. **Boletim Museu Emílio Goeldi. Ciênc. hum.,** Belém, v. 9, n. 1, p. 129-143, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981812220140001000 09&lng=en&nrm=iso. Acesso em; 28 maio 2020.

POMIER L. P.; PUGGIAN, C. **A Educação Ambiental Que Se Aprende Na Luta Com Os Movimentos Sociais:** Defendendo O Território E Resistindo Contra O Desenvolvimentismo Capitalista. Pesquisa em Educação Ambiental (Online), v. 13, p. 131-153, 2018.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAES, F. A. M, de; SAES, M. A. **História econômica geral.** São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTOS, C. Z.; SCHIAVETTI, A. As Reservas Extrativistas Marinhas do Brasil: contradições de ordem legal, sustentabilidade e aspectos ecológicos. **Boletim do Instituto de Pesca**, v. 39, p. 479-494, 2013.

SILVA, E. S. C. S.; CUNHA, D. S. da; ARAÚJO, C. S. P. de; SALES, A. D., HOLANDA, F. C. A. F. Cadeia de comercialização do pescado desembarcado no posto fiscal de bragança, estado do Pará. **Arq. Ciência Marinha,** Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 82-87, 2012.

SCHMINK, M.; WOOD, C.H. **Conflitos sociais e a formação da Amazônia**. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2012.

SCHNEIDER, S. Agricultura familiar e pluriatividade. In: **A pluriatividade na agricultura familiar** [online]. 2nd ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Estudos Rurais series, pp. 73-108.

VIEIRA, N. C.; MACIEL, R. A.; MACIEL, W. R. A. Formação continuada de professores do campo no programa es cola da terra e a concepção do currículo. **Teias,** Rio de Janeiro, v. 18, p. 30, 2017.