



PRONERA NO AMAPÁ: O CASO DOS ASSENTADOS AGROEXTRATIVISTAS DE LARANJAL DO JARI – AP¹

OSÉIAS SOARES FERREIRA²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA no estado do Amapá, fazendo um estudo de caso da implantação e funcionamento do curso Técnico em Meio Ambiente de forma subsequente para os assentados agroextrativistas do município de Laranjal do Jari, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, tendo como referência a Educação no Campo. Buscaremos analisar a participação da comunidade na implantação do referido curso, procuraremos compreender como acontece um curso técnico subsequente pelo método da Pedagogia da Alternância, bem como perceber os desafios e as dificuldades para acesso e continuidade dos estudos dos referidos alunos. Utilizaremos como metodologia a pesquisa-ação, usando o método qualitativo para análise dos dados, pois as bases de coletas dar-se-ão por meio de entrevistas semiestruturadas (História Oral), documentação e diagnóstico do espaço-pesquisa. A sustentação teórica está embasada em Aroyo (2004), Leite (1994), Molina (2011), Thompson (1981; 2001); Williams (2000) e Hobsbawam (2015).

PALAVRAS CHAVE: PRONERA. Curso Técnico. Assentados agroextrativistas. Amapá.

INTRODUÇÃO

A proposta aqui apresentada trata do tema o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, em contexto amazônico. Sendo objeto de pesquisa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, fazendo uma análise do curso Técnico em Meio Ambiente pra os assentados agroextrativistas do município de Laranjal do Jari - AP³. Busca-se, portanto, analisar o processo de implantação e a continuidade do referido curso, no período compreendido entre 2014 a 2016.

Dessa forma, faz-se necessário considerar o cenário atual da agricultura amapaense, as propostas de educação rural e suas particularidades em relação às demais regiões do Brasil.

Segundo o Plano de Reestruturação do Serviço de Extensão Rural no Amapá de 2013, existem vários problemas neste setor, dificultando o desenvolvimento rural. Tal afirmativa é justificada no interesse maior do estado em investimentos voltados para atividades de exploração do minério e menor investimento na implementação da agropecuária no estado.

¹ O trabalho em questão é objeto de pesquisa do Mestrado em andamento junto ao Programa de pós – graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, na linha de pesquisa Trabalho e Educação, sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Paula Leite.

² Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Pedagogia, aluno do Programa de pós – graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Professor do Instituto Federal do Amapá.

³ Município de Laranjal do Jari. Criado pela lei federal nº 7.639, de 17 de dezembro de 1987. Localiza-se na região sudoeste, à margem esquerda do rio Jari, que separa o Estado do Amapá do Estado do Pará, na região sudoeste. A altitude é de 50m (sede). Distante da capital do Estado, 265 quilômetros. Possui população estimada em 2014 de 44.777 habitantes. Faz fronteiras com os municípios Amapaenses de Vitória do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Oiapoque, além do Estado do Pará, e da Guiana Francesa e Suriname. (Fonte: IBGE, 2014.)



Nessa perspectiva, a ausência de infraestrutura é o maior complicador e limitador da expansão da agricultura familiar. As estradas vicinais são precárias, quase que impedindo o escoamento da produção, além do que, a eletrificação rural é incipiente na maioria dos municípios e até inexistente em algumas comunidades.

Ainda neste contexto, é preciso destacar a gravidade da questão social no tocante a dificuldade de acesso a saneamento, habitação, segurança, documentação cívica e serviços básicos, principalmente de água tratada e comunicação. Mais especificamente, no campo, o acesso à educação está limitado a escolas que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental. O ensino médio e profissionalizante é ofertado nas Escolas Famílias Agrícolas, popularmente conhecidas por EFA's .

A atuação das EFA's no Amapá se desenvolve por meio da Pedagogia da Alternância; de acordo com Calvó (1999), essa prática busca proporcionar a escolarização, integração e participação sociopolítica, desenvolvimento das habilidades, criticidade sobre a realidade e desenvolvimento do meio. O autor enfatiza ainda que é um modelo de desenvolvimento que precisa ser pensado e planejado pelos atores que vivem naquele espaço, e dentro da especificidade dos trabalhos que já desenvolve em sua família, e devem-se considerar experiências, potencialidades, projetos e demandas, que darão início a um projeto profissional com objetivos de modificar o local em que vivem.

Em levantamento bibliográfico acerca das pesquisas que relacionam a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas do estado do Amapá, constata-se uma lacuna , principalmente, se for levado em consideração a realidade de Laranjal do Jari, e as experiências desenvolvidas. Quanto ao PRONERA no estado do Amapá, não encontramos pesquisas oficiais publicadas, o que nos inquieta a pesquisar.

No Brasil ainda é predominante a compreensão do rural “como sinônimo de atraso, de agrícola, de natural, enfim, de vê-lo como o oposto de uma visão estereotipada do urbano, que o coloca no *locus* por excelência do processo, da modernização, da indústria e da técnica”, destaca Cambruzzi (2006). Esta noção incapacita a compreensão maior que permeia relação campo/cidade e a interdependência entre estas. Destarte, “cabe ainda dizer que as características como isolamento, visão de mundo provinciana e relações interpessoais restritas, atribuídas ao mundo rural, são hoje altamente questionáveis” (*Idem*), apesar de constituírem compreensões muito presentes nas análises superficiais de pensadores e estudiosos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, surgiu a partir de debates dos movimentos sociais, com maior força o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Universidade de Brasília – UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, as Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA para a Educação no Campo, em julho de 1997.

O PRONERA se tornou expressão de uma parceria estratégica entre o governo, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação nos assentamentos da reforma agrária, representando, assim, um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados. Nessa perspectiva, o Programa surge como uma iniciativa de Educação Básica do Campo, que consiste, sobretudo, em desafio a um país como o Brasil, como dimensão de sua dívida social. É ainda um sinal de alerta para o histórico processo de exclusão educacional dos trabalhadores rurais. (MOLINA, 2011)



No ano de 2014 foi firmado um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão federal ligado ao MDA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, para a oferta do curso Técnico em Meio Ambiente na forma subsequente e modalidade de alternância para os assentados das comunidades extrativistas de Laranjal do Jari - AP. O curso iniciou-se no mês de julho de 2015. A oferta do curso por meio do PRONERA no estado do Amapá torna-se nosso objeto de estudo dentro do projeto de pesquisa ora apresentado.

Com isso, a problemática encontra-se na perspectiva de compreender quais elementos constituíram no processo de implantação do curso de Técnico em Meio Ambiente advindo da parceria INCRA/PRONERA-IFAP? E quais os desafios enfrentados ao longo do curso no decorrer de sua materialização.

METODOLOGIA

A pesquisa utiliza o método qualitativo para análise dos dados, uma vez que, as bases de coletas está sendo feita por meio de entrevistas, análise de documentos, mapeamento e diagnóstico, seguindo as técnicas da História Oral.

A pesquisa está sendo realizada nas comunidades agroextrativistas de Laranjal do Jari, com os alunos da primeira turma do curso Técnico em Meio Ambiente para assentados da reforma Agrária do município de Laranjal do Jari – AP, contanto com a participação de alunos e membros das comunidades extrativistas e representantes do INCRA, responsáveis pela execução do PRONERA no Amapá e coordenação do curso.

Com isso, a coleta de fonte nas comunidades está sendo desenvolvida na utilização de recursos tecnológicos (fotografia, gravação de áudio e vídeo, dentre outros), entrevista semiestruturada, onde segundo Pádua (2000), constitui-se em organizar “um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal”, aplicação de formulários, que se caracteriza por “uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador, numa situação face a face com o entrevistado”

Os registros dos jornais, os periódicos, a documentação oficial e as fontes orais atribuirão sentidos e também servirão como “testemunhos” da História do Tempo Presente dos assentados agroextrativistas.

Esses registros transmitem mensagens, informações e demonstram o contexto histórico nos sentidos macro e micro. Trata-se de refletir sobre o papel sócio histórico dessas fontes, sempre levando em conta a presença crescente dos debates acerca das questões e dificuldades surgidas ao longo do curso, Barcellar (2005), sinaliza: “contextualizar o documento que se coleta é fundamental ” para o pesquisador em geral que busca olhar o passado, por mais recente que seja, esses elementos nos ajudam a pensar e repensar os elementos que compõe a implantação do curso de Técnico em Meio Ambiente e seu percurso na Amazônia amapaense.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação constitui instrumento fundamental para a promoção de mudanças e transformação na sociedade. Paulo Freire (2005) trata educação como elemento de transformação e o ser humano como inacabado, inquieto e passível de se educar, porém ele precisa reconhecer-se enquanto ser humano e reconhecer suas peculiaridades socioculturais, posto que, “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo.



Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”.

Nesta perspectiva, a base freireana contribui para a compreensão do objeto, e está relacionada a outros autores que debatem cultura, experiência e sociedade, como os da história social inglesa Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, Raymond Williams, dentre outros, e os estudiosos da educação brasileira, como Gaudêncio Frigotto, Roseli Caldart, Mônica Molina e Miguel Arroyo, estes ajudam na compreensão e na adoção de uma análise crítica dos elementos constituintes do objeto pesquisado.

Essa busca por uma identidade, pela construção do conhecimento em detrimento a transmissão do conhecimento torna-se prática no universo escolar, principalmente a partir da aproximação dos movimentos sociais com a educação. Paulo Freire corrobora necessidade dessa prática, quando destaca que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem.” FREIRE (2005)

Assim, entendemos que, a luta por uma educação de qualidade para o homem do campo foi se estruturando ao longo da história da educação no Brasil, fortalecendo-se contra a dominação da educação urbana e padronizada, que prioriza a consolidação da lógica do capital e descredita a vida no campo. Sobre esse assunto Arroyo (2004) descreve:

A Educação do Campo não é questionada pela educação das cidades, nem por uma nova moda pedagógica, nem por uma nova política pública, nem sequer pela modernização produtiva do agronegócio, nem pela moderna burguesia agrária, mas pelos Movimentos Sociais, pelos povos do campo organizados. Em movimento.

Percebe-se que, a realidade do homem do campo é encarada como secundária perante a sociedade brasileira, e essa recusa ao direito dos trabalhadores rurais, faz surgir um movimento que busca reaver os direitos e a igualdade de condições ao homem do campo, sendo a educação o veículo percussor desse processo. Arroyo (1999) sugere ainda, que:

O povo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva do fazendeiro ou do novo prefeito. Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por séculos equacionamos as políticas públicas educativas para o povo.

Historicamente, e até os dias atuais, a questão agrária no Brasil é caracterizada pela forte concentração de terras e de capitais, o cultivo de monoculturas e da exploração do trabalho das classes menos favorecidas. Nesse sentido, podemos afirmar que das várias situações que abrangem a questão agrária, a educação é uma delas. Pois as famílias dos trabalhadores, sujeitos do processo da reforma agrária, necessitam de uma educação contextualizada com a realidade de luta e resistência vivida, seja nos acampamentos, seja nos projetos de assentamentos de reforma agrária, visto que essas famílias de camponeses e trabalhadores rurais é que são os sujeitos da, denominada hoje, educação do campo (KOLLING, 2002).

Para Gramsci (1978) é preciso afastar-se da submissão e do fatalismo que as classes dominantes impõem, afim que as classes trabalhadoras possam chegar a um estágio de organização. Dessa forma, toda



imposição ocorrida ao longo do processo histórico pode ser modificada por homens livres e conscientes de sua ação organizativa, construindo uma nova sociedade, onde aconteça a participação de todos os indivíduos. É nesta construção que os Movimentos Sociais do Campo se inserem.

A educação do/no campo é uma reivindicação direta dos movimentos sociais, que se consolida a partir da década de 1990, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Pastoral da Terra⁴, entre outros, e está expressa no documento preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo de 1998, onde consta a filosofia central de uma nova proposta para o campo: A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo (I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. Carta Aberta. Luziânia – Goiás, 1998).

Dentro deste contexto de luta e resistência do homem do campo, surge o PRONERA. Molina (2011), em seu artigo “As contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil”, ressalta que o PRONERA permitiu a criação de espaços para participação dos jovens assentados na escolarização formal vinculados a sua realidade de atuação no campo. Esta perspectiva contribui em parte para atenuar a grande carência de políticas públicas para esta população. Vale destacar ainda, a perspectiva da Pedagogia da Alternância, já citada, e sua metodologia que procura dialogar com as demandas advinda dos cursistas, o que permite uma intervenção contributiva aos educandos.

O curso iniciou-se em julho de 2015, de forma modular e semipresencial. De acordo com o Projeto Pedagógico, em suas páginas 60 e 61, o curso é ofertado na metodologia de alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

Analisando os registros apresentados pela coordenação do curso levantou-se que foram matriculados 40 alunos, destes, 33 permanecem estudando. O que mostra uma aceitação dos mesmos. Nas entrevistas feitas com os alunos, durante o tempo escola de julho de 2016, os mesmos relataram que gostam do curso e já percebem melhoria na qualidade de vida das comunidades a partir dos aprendizados obtido no curso, acham as aulas do tempo escola importantes, mas a metodologia adotada pelos professores na maioria das vezes não facilita o aprendizado. A dificuldade em permanecer na cidade e ficar longe de casa por 30 dias é mostrado como problema por todos os entrevistados. Quanto ao tempo comunidade, os mesmos gostam das atividades práticas, mas acham que ficam muito tempo ociosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em andamento, mas o que se percebe de maneira geral, até o momento, é que mesmo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, o número de evasão ao curso é pequeno e os alunos mostram-se motivados. No que se refere à adequação curricular e aproximação da realidade dos alunos, base de fundamentação do PRONERA, a Pedagogia da Alternância oferece condições de possibilidades para associar teoria e prática de ensino às necessidades dos alunos.

Assim como nos auxilia R. Williams, estes alunos possuem heranças culturais específicas e que o relacionamento entre eles tem possibilitado a troca cultural entre eles, o que é muito peculiar em contexto amazônico, dado as especificidades de deslocamento e infraestrutura.

⁴ Movimento religioso ligado à Igreja Católica, dentro da proposta da Teologia da Libertação.



Quanto à busca por qualidade de vida e melhoria para a comunidade, a aproximação com os conceitos de experiência histórica e cultural de E.P. Thompson tem nos auxiliado, principalmente na análise das entrevistas colhida tanto com os alunos como com os moradores das comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2.

_____. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARCELLAR, Carlos. **“Uso e mau uso dos arquivos”**. In. PINSKY, Carla Bassanezi (coord.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARROS. J.D’ASSUNÇÃO. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 5 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de subsídios. Brasília. Outubro, 2003.

CAMPOS. J. N; BRANDT. M; CANCELIER. J.W. (org). **O Espaço Rural de Santa Catarina: Novos Estudos**. Santa Catarina. Editora UFSC. 2013.

COSTA. L.F.C; MOREIRA. R.J; BRUNO. R. (org.) **Mundo Rural e Tempo Presente**. Rio de Janeiro. RJ. Mauad. 1999.

DORNEY, Zoltan. **The Psychology of Second Language Aquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FERREIRA. M. M; AMADO. J. (org.). **Uso e abusos da História Oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro. RJ. Fundação Getúlio Vargas Editora. 2008.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz: revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GOHN. M. G. **Movimentos Sociais no início do século XXI: Antigos e Novos atores Sociais**. Petrópolis - RJ. Editora Vozes. 2013.

MOLINA, M.C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília

_____. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: MDA/MEC. 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.
PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.



THOMPSON, E.P. Prefácio. In.: *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 9-14. THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In.: *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, pp. 11-48.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade: na história e na literatura*, 2ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.