



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UNIFAP

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA AMAZÔNIA
AMAPAENSE: do PROCAMPO à LEDOC

MACAPÁ-AP

2023

MÁRCIO RAFAEL PANTOJA FERREIRA

**EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA AMAZÔNIA
AMAPAENSE: do PROCAMPO à LEDOC**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap).

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais
Orientadora: Profa Dra Arthane Menezes Figueirêdo

MACAPÁ-AP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

F383 Ferreira, Marcio Rafael Pantoja.
Educação e Movimentos Sociais do Campo na Amazônia Amapaense: do PROCAMPO à
LEDOC / Marcio Rafael Pantoja Ferreira. - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 110 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação
em Educação, Macapá, 2023.
Orientadora: Arthane Menezes Figueiredo.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação do campo. 2. Movimentos Sociais. 3. Ledoc. I. Figueiredo, Arthane Menezes,
orientadora. II. Universidade Federal do Amapá . III. Título.

MÁRCIO RAFAEL PANTOJA FERREIRA

**EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA AMAZÔNIA
AMAPAENSE: do PROCAMPO à LEDOC**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap). Linha de pesquisa: Políticas Educacionais. Orientador: Profa. Profa Dra Arthane Menezes Figueirêdo .

Banca examinadora

Profa Dra Arthane Menezes Figueirêdo
Orientadora e Presidente – PPGED/UNIFAP

Profa. A Profa Dra. Débora Mate Mendes
Avaliadora Titular Interna – PPGED/UNIFAP

Prof Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Avaliador Titular Externo – PPGED/UFPA

Profa Dra Ilma de Andrade Barleta
Avaliadora Suplente Interna - PPGED/UNIFAP

Profa Dra Leila Maria Camargo
Avaliadora Suplente Externa - PPGED/UERR

“É preciso estar atento e forte. Não temos tempo de temer a morte”

Caetano e Gil

AGRADECIMENTOS

Nesta dissertação está o agradecimento divino a todos aqueles que me antecederam na luta política pela libertação de nosso povo. “Deus sempre habita naqueles que têm sede de justiça”. Agradeço a Deus, na forma mais sublime que ele se manifesta, através da minha fé em acreditar que é possível, todos juntos, mudarmos os rumos da vida da nossa gente, seja pela luta política ou pela disputa teórica.

Agradeço “a parte da melhor parte de mim”, meu filho. Esse guri de 9 anos que viu e passou por toda “dor da tese” que as horas de escrita incansável impuseram e os momentos que pensei em desistir, não nunca foi fácil trabalhar e estudar nesse país, muito menos é fácil chegar até aqui!

Obrigado a minha Mãe Nete, meu Pai Raimundo, a minha irmã Isabela que acompanharam os dias de luta desse jovem pesquisador.

Costumo dizer aos meus colegas que fomos transformados em cobaias acidentalmente, pois a pandemia da COVID-19 nos afastou fisicamente um dos outros no momento que iniciamos a pós-graduação. Não tivemos o gosto dos debates teóricos em sala de aula, das partilhas acadêmicas durante um rápido café de intervalo ou das “resenhas festivas” pós seminários. Nossa turma, a turma do PPGED-2020, fez história no mais amplo sentido da palavra. Quem sabe um dia não sejamos objeto de algum curioso investigado da educação, que vai perceber aquilo que todos sentimos na pele: a precarização do ensino remoto e os desafios que essa modalidade de ensino impõem. Pois, em certas horas é necessário se despir do romantismo proselitista que a academia nos impõem.

Acadêmia essa que me trouxe muitos ganhos e gente tão esplêndida. Desse tenho o respeito e admiração da professora Arthane que teve toda paciência que Oxalá lhe deu, obrigado querida mestre! A Professora Ilma Barleta que sempre colaborou com este mestrando, aos professores do PPGED que não mediram esforços para colaborar com nosso futuro acadêmico e político. E não há como negar que a iluminada Idenilde, a mulher que salva todos os mestrandos deste programa, obrigado!

Aos colegas que participaram dos debates durante as aulas de nossa turma e contribuíram em nossa caminhada. Mas, em especial, tenho o carinho pela minha querida Odessa, colega, confidente e tão inspiradora, valeu minha mana!

A cada pessoa, ativista, todes que estão nesta dissertação, meu eterno OBRIGADO! À todos os povos do campo, da floresta, das águas. Todos somos Resistência, meu obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa está focalizada em investigar as influências dos movimentos sociais do campo amapaenses na criação da Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC/UNIFAP, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. A metodologia utilizada foi de pesquisa documental para o embasamento histórico e conceitual, onde foram consideradas discussões teóricas envolvendo autores como Hage (2014), Costa (2016), Molina (2013), Gohn (2008) entre outros, além de documentos oficiais da Universidade Federal do Amapá, como o Projeto Pedagógico da LEDOC/UNIFAP e o edital de criação do curso. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético, por entender que ele contribui de forma significativa na compreensão do objeto em discussão, pois debater a Educação do Campo é olhar sob a luz da luta de classe e da perspectiva de resistência dos povos do campo pelo direito às políticas públicas de acesso à educação. No tocante aos aspectos da pesquisa qualitativa, estamos ancorados em Flick (2004), Cury (1986), Saviani (2015) para dar corpo teórico. A LEDOC/UNIFAP foi instituída por intermédio de projeto aprovado através do edital MEC/SECADI N° 12/2012, mesmo tendo sido um dos últimos cursos dessa natureza a serem implantados no país, vem oferecendo desde 2012 aos povos do campo amapaense, o direito e acesso à educação superior do campo no Amapá através do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e Biologia, em que considerou a escuta de vários órgãos públicos, movimentos sociais e pesquisadores, onde o campus foi instalado: EMBRAPA, Secretaria de Desenvolvimento Rural – SDR, Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá – RURAP, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a Secretaria de Estado da Educação-SEED, Rede de Associações das Escolas Famílias do Amapá- RAEFAP, Central única dos Trabalhadores- CUT, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Amapá-FETTAGRAP, Colegiado de Pedagogia, Coordenação de Ensino e Graduação da UNIFAP (AMAPÁ, 2017). As reuniões ocorreram desde o ano de 2008, indicando a necessidade do acesso à educação superior aos sujeitos do campo amapaenses, especialmente nas áreas de Licenciatura em Ciências Agrárias e Biologia, mas que as mesmas deveriam considerar as necessidades e interesses profissionais dos sujeitos em suas localidades. Nesse sentido, esta pesquisa tem identificado o papel fundamental dos movimentos sociais do campo para implementação das políticas de acesso à educação do campo em território amapaense, pela perspectiva de luta política pelo direito à educação em seu lugar, respeitando seu saber, sua vida e espaço, especialmente na Amazônia Amapaense, em que tem se consolidado com a criação da LEDOC/UNIFAP.

Palavras-chaves: Educação do Campo. LEDOC/UNIFAP. Movimentos Sociais. Resistência

ABSTRACT

This research is focused on investigating the influences of Amapá's social movements in the creation of the Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC/UNIFAP, developed by the Federal University of Amapá. The methodology used was documentary research for the historical and conceptual basis, where theoretical discussions involving authors such as Hage (2014), Costa (2016), Molina (2013), Gohn (2008) among others were considered, as well as official documents of the Federal University of Amapá, such as the Pedagogical Project of LEDOC/UNIFAP and the edict for the creation of the course. The method used is the historical-dialectical materialism, for understanding that it contributes significantly to the comprehension of the object under discussion, because to discuss rural education is to look under the light of the class struggle and the perspective of resistance of rural people for the right to public policies of access to education. Regarding the aspects of qualitative research we are anchored in Flick (2004), Cury (1986), Saviani (2015) to provide theoretical support. The LEDOC/UNIFAP was established through a project approved through the notice MEC/SECADI No. 12/2012, even though it was one of the last courses of this nature to be implemented in the country, has been offering since 2012 to the people of Amapá countryside, the right and access to higher education in the field in Amapá through the degree course in Education in the Field with emphasis on Agricultural Sciences and Biology, which considered the listening of various public agencies, social movements and researchers, where the campus was installed: EMBRAPA, Secretary of Rural Development - SDR, Amapá Rural Development Institute - RURAP, the National Institute of Colonization and Agrarian Reform - INCRA, the Secretary of State for Education-SEED, Network of Associations of Family Schools of Amapá- RAEFAP, Central Workers Only - CUT, Federation of Workers and Women Workers in Agriculture of Amapá-FETTAGRAP, Collegiate of Pedagogy, Coordination of Teaching and Graduation of UNIFAP (AMAPÁ, 2017). The meetings have taken place since 2008, indicating the need for access to higher education for rural Amapá people, especially in the areas of Agricultural Sciences and Biology, but that they should consider the professional needs and interests of the subjects in their localities. In this sense, this research has identified the fundamental role of the social movements of the field for the implementation of policies of access to rural education in Amapá territory, by the perspective of political struggle for the right to education in their place, respecting their knowledge, their life and space, especially in Amapá Amazonia, which has been consolidated with the creation of LEDOC/UNIFAP.

Keywords: Field Education. LEDOC/UNIFAP. Social Movements. Resistance

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caderno da Realidade Procampo Mazagão/Unifap 2015.....	45
Figura 2: Decreto do Comitê de Educação do Campo.....	53
Figura 3: Ata de Criação da Comissão de Estudos sobre Educação no Campo da Unifap e o Pronera (2008).....	55
Figura 4: Mapa da Amazônia Amapaense, Sul do Amapá e município de Mazagão.....	65
Figura 5: Campus da LEDOC/UNIFAP Mazagão.....	75
Figura 6: Cozinha improvisada pelos estudantes para o preparo das refeições.....	77
Figura 7: Espaço "ecopedagógico" criado por professores e estudantes.....	81
Figura 8: Redário adaptado para descanso dos estudantes.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEC Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo

CNS Conselho de Nacional das Populações Extrativistas

CONEC Comissão Nacional de Educação do Campo

CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CPT Comissão Pastoral da Terra

CRUB Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT Central Única dos Trabalhadores

DOEBEC Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

ENERA Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ENERA Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FETAGRAP Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amapá

GEA Governo do Estado do Amapá

GREINE Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo

IES Instituto Ensino Superior

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LEDOC Licenciatura em Educação do Campo

MEC Ministério da Educação

MST Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

NUCFOR Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazônias

PROCAD/Amazônia Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PROCAMPO Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do

Campo

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

RAEFAP Rede das Escolas Famílias do Amapá

SEED Secretaria de Educação do Amapá

UERR Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado de Roraima

UFB Universidade Federal da Bahia

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFS Universidade Federal de Sergipe

UNB Universidade de Brasília

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas

UNIFAP Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. ESTADO, NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	
2.1 Estado neoliberal, catapulta para as lutas da educação do campo brasileiro.....	27
2.2 O contexto político da década de 1990 e os movimentos sociais do campo.....	35
2.3 Movimentos sociais e suas influências na criação do PRONERA e PROCAMPO.....	40
3. DO PROCAMPO À LEDOC: caminhos percorridos e perspectivas de formação para os povos do campo	
3.1 PROCAMPO, política educacional que consolidou o acesso ao ensino superior do campo.....	44
3.2 LEDOC: onde o Trabalho e Formação emancipam.....	47
3.3 Os movimentos sociais do Amapá e a relação com a criação da LEDOC.....	50
4. MOVIMENTOS SOCIAIS DO SUL DO AMAPÁ: implicações para a criação e implantação da LEDOC na Universidade Federal do Amapá.....	60
4.1 Caminhos de resistência pelo direito à Educação do Campo na Amazônia Amapaense.....	61
4.2 Reflexões atuais sobre a LEDOC/UNIFAP.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
6. REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES.....	97
ANEXO I: ATAS DE FUNDAÇÃO DO PROCAMPO E LEODO/UNIFAP.....	100
ANEXO II: CARTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AMAPAENSE.....	107
ANEXO III: DECRETO DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO AMAPÁ.....	117

1. INTRODUÇÃO

A dissertação aqui presente foi elaborada para o curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. É vinculada ao Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazôniaas (NUCFOR) e ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD/Amazônia), o qual integra os programas de pós graduação em educação da UNIFAP, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado de Roraima (UERR), finalizada no ano 2023 e apresenta reflexões relacionadas ao tema “Políticas de Ensino Superior na Educação do Campo”.

A Educação do Campo no Brasil surge como uma alternativa para os povos do campo, na tentativa de garantir o acesso à educação, em um primeiro momento ao ensino básico e posteriormente ao ensino superior. Em nosso país, os povos do campo têm sua história marcada por visões estereotipadas e preconceituosas, fruto de um menosprezo político do homem rural, que muitas das vezes era reconhecido como o “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato ou através das “grosserias” “naturais do campo”, uma visão construída durante séculos de colonização, carregada de preconceitos. Percepção desconectada da realidade complexa e rica dos povos camponeses, do “cidadão” que sobrevive apesar da histórica ausência de políticas públicas. O direito à educação é uma conquista das lutas desses povos e das ações desenvolvidas por intermédio dos movimentos sociais, a fim de promover a reparação histórica ao acesso à direitos sociais tão importantes como a educação.

Nossas reflexões sobre o tema foram emergindo durante a graduação em Ciências Sociais, despertada pela proximidade política com a luta em defesa da educação pública, enquanto estudante e na condição de ativista do Movimento Estudantil, constituiu a monografia de conclusão do curso intitulada “Políticas Públicas para a Educação do Campo no Brasil: anos 90 e o papel dos movimentos sociais”.

Esse trabalho trouxe proximidade com o tema do presente estudo, e as discussões iniciadas se solidificaram em inúmeras experiências/vivências junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no ano de 2009, no interior do Pará e ainda, por meio de atividades junto à Comissão Pastoral da Terra (CPT-AP) no ano de 2019, enquanto membro colaborador, do Projeto de Pesquisa e Extensão Mídias Camponesas (Colegiado de Geografia/Unifap), onde foi possível acompanhar a luta dos povos do campo do Amapá, sua pedagogia da resistência e partilhar do aprendizado da esperança da luta pelo direito à terra e à

vida no campo. Atualmente atemos como voluntário na Associação Nossa Amazônia (ANAMA), que realiza a gestão da Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC, no município de Mazagão.

A relevância acadêmica deste estudo está contida na carência de pesquisas sobre a temática dentro do programa de pós-graduação em educação, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e nas publicações pertinentes ao objeto investigado. O debate sobre movimentos sociais e educação merece todo um debruçar político e compromisso para a construção de referências que lutam por um projeto emancipador de educação para o povo brasileiro e quando se trata das populações do campo, que nesta produção serão principalmente identificadas como populações da Amazônia Amapaense¹, essa discussão necessita de uma profundidade ainda mais vigorosa, pois perceber nuances, valorizar saberes e fortalecer um projeto de educação do campo, deve ser o compromisso de todo pesquisador da área da educação.

Assim, esta pesquisa buscou contribuir com as reflexões dessa área, na perspectiva de compreender as interrelações entre a educação e os movimentos sociais na construção e efetivação da educação superior voltada para o campo, com enfoque na linha de políticas educacionais especificamente no que tange à educação do campo.

É notório que a sociedade brasileira vivenciou, no período de 2018 a 2022, tempos sombrios, com o avanço das políticas neoliberais e a intensificação da retirada de direitos dos trabalhadores. Nesse contexto percebemos um aumento dos discursos de “demonização” dos movimentos sociais e do papel que suas lutas podem cumprir na sociedade brasileira. Consideramos salutar rememorar o processo de efetivação de uma política conquistada com tanto vigor para os povos do campo, reforçando a importância política da construção de uma política educacional de acesso à educação superior aos sujeitos do campo, como afirmam Cohen e Arato (1992), os movimentos sociais são partes constitutivas da sociedade civil, com uma voz ativa que influencia na participação coletiva, visando à garantia de direitos e à democratização do poder do Estado.

As lutas dos movimentos sociais marcaram a elaboração das diretrizes, planos e projetos de acesso à educação do campo no país. Para Costa (2016) nas últimas décadas, foram realizadas significativas discussões sobre o novo paradigma da Educação do Campo no Brasil.

¹ Na obra *Amazônia, Amazônia* (2015), Carlos Walter Porto Gonçalves desmistifica que a Amazônia “nem pulmão do mundo, intocável natureza, nem relíquia que desperta a cobiça das potências externas; a Amazônia é heterogênea, contraditória, desigual”. Mas, que aqui existem múltiplos territórios, existem “amazônias” que são compostas por lutas e marcadas pelos sujeitos que nessa vivem.

Debates que perpassaram pelo *locus* e pelos modos de vida dos povos do campo como espaço de produção e construção de conhecimento onde os movimentos sociais foram essenciais na disputa de posição.

E foi com o acúmulo de lutas dos povos do campo, particularmente nos anos 90, que fortaleceu a transformação das políticas educacionais de acesso à educação, como as que foram instituídas pelo decreto nº 7.352 - Política Nacional de Educação do Campo, a do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e, mais recentemente da criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC'S), onde se materializou o projeto de Estado para a Educação do Campo (BICALHO; SILVA, 2016).

Nesse sentido, Salomão Mufarrej Hage (2013) explica que o ponto de partida para a reformulação das políticas brasileiras de Educação do Campo, foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás, eventos considerados como um dos marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo.

Dentro destes contextos, de lutas políticas dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), discutimos a presença e importância de sua presença nas Amazôniaas, um complexo conjunto de territórios vastos, diversos que se destacam por uma rica sociobiodiversidade, mas também pela exploração predatória de seus recursos naturais, a ausência de políticas públicas efetivas para suplantar a enorme desigualdade regional e a lacuna de direitos constitucionais dos povos que habitam os territórios, são elementos que marcam a arena de disputa de projetos para efetivar o acesso à educação aos povos do campo, em especial os que residem na Amazônia (BICALHO; SILVA, 2016).

Por isso, compreender o debate em torno da Educação do Campo, nos traz sua materialidade de origem que é a questão agrária e, especialmente a reforma agrária; significa ainda falar da desconcentração fundiária, da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra, o trabalho, os alimentos, a água, a vida. Sendo imprescindível que não a dissociemos das contradições inerentes ao sistema capitalista, que coloca a educação como mercadoria e possui em suas facetas a exploração do trabalho e da natureza. (MOLINA, 2003).

Para abrir o diálogo sobre o papel central dos movimentos sociais na vida política de uma nação, destacamos a afirmação de Gohn (2008) de que somente os movimentos sociais

têm a capacidade de reinventar e reorientar o Estado e suas políticas e exigir a superação da submissão às políticas socioeconômicas contrárias ao interesse de uma sociedade e de um povo. Isso porque “é o Estado que detém o poder e a autoridade para fazer valer, para toda a população que vive em um território delimitado as políticas que se processam de diversos interesses, necessidades e demandas da sociedades” (ARROYO, 1999, p.48).

Nesse contexto, delimitou-se para abordagem do presente estudo, o título “**Educação e Movimentos Sociais do Campo na Amazônia Amapaense: do PROCAMPO à LEDOC**”, adentrando no âmbito das Políticas Educacionais voltadas para a Educação do Campo, pós 1990, em que ocorreram as principais reformas da educação brasileira e a resistência dos movimentos sociais, em especial os movimentos sociais do campo, para garantir o acesso à terra, à saúde e à educação.

A pesquisa tem com objetivo geral investigar a influência dos movimento sociais, especificamente na criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), enquanto uma política pública de efetivação do direito à educação para os povos do campo, floresta e das águas do Estado do Amapá.

Nessa intensão, o estudo expressa a seguinte **questão problema**: “ Como se efetivou/a a participação dos movimentos sociais do campo amapaense na criação do do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá?” E ainda utilizamos as seguintes **perguntas norteadoras**: como os movimentos sociais contribuíram para configuração do projeto de educação do campo no Amapá? Quais sujeitos sociais e movimentos sociais discutiram as pautas de acesso ao ensino superior aos povos camponeses no estado? Como os movimentos sociais disputaram as políticas sociais de acesso a educação superior do campo no Amapá?

A pesquisa tem como objetivos específicos: 1. Identificar os principais debates acerca da educação do campo no Brasil e na Amazônia, nas políticas voltadas para a Educação do campo no contexto neoliberal e a participação dos movimentos sociais na construção do PROCAMPO; 2. Compreender sobre a relação Trabalho e a Formação Humana na perspectiva dos sujeitos do campo; 3. Analisar como os movimentos sociais do campo amapaense influenciaram na criação do projeto para instituir o curso de Licencaitura em Educação do Campo na Universidade Federal do Amapá.

A pesquisa em tela se configura como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, e utiliza como método o materialismo histórico-dialético. Nossa pesquisa de campo buscou compreender o significado dos acontecimentos que consolidaram o projeto de educação

do campo na amazônia amapaense , buscando enfatizar a importância das interações simbólicas e dos sujeitos para a compreensão da política educacional – o acesso ao ensino superior – aos povos do campo do Amapá. Nossas leituras e origem acadêmica estão ligadas às ciências sociais e convergem com Bogdan & Bicklen (1994), que ressaltam, que o pesquisador em ciências sociais deve enfatizar a importância de apreender o ponto de vista dos interlocutores, ou seja, das populações locais. E falar de educação do campo e movimentos sociais é falar de como compreender as dimensões dos sujeitos é fundamental para a consolidação dos instrumentos e métodos de uma pesquisa.

Indo ao encontro, nossa pesquisa dialoga com Flyck (2009), nos aspectos qualitativos, ao enfatizar sobre a perspectiva de uma pesquisa integrada, em que o pesquisador vai a campo objetivando captar os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos nele envolvidos. Buscamos perceber dentro do método os valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões dos entrevistados, pois não existem educação do campo sem a perspectiva participativa dos sujeitos do campo e da floresta, sem o respeito às suas sabedorias e costumes que são parte do processo educativo. Inclusive, nossa orientação dentro do processo de escuta foi perguntar aos entrevistados que escolhem um sentimento ou nome de algo que os representassem, “um nome de poder” de suas origens ou sobre um fato que marca sua trajetória, como pseudônimo que identificasse no processo de escrita de suas entrevistas.

Dentro dessa compreensão realizamos a defesa que Marx (2007), nos trouxe em *Introdução à Contribuição a Economia Política*, sobre o tipo de observações que devem estar contidas no processo dialético “que é o mais correto começar pelo que há de mais concreto e real nos dados: assim, pois, na economia, a população que é a base e sujeito de todo ato social de produção.” (MARX, pg. 258, 2007). A educação do campo na Amazônia é feita por pessoas, gente que habita os múltiplos territórios que aqui estão. O imaginário popular criou a ideia de um lugar onde a natureza é preponderante e deixou, muitas das vezes, seus povos em segundo plano. E não é isso que o processo de construção da educação do campo nos mostra. A educação do campo traz para sua centralidade o sujeito do campo.

Sob a perspectiva teórico-metodológica, utilizaremos da compreensão sobre o movimento contraditório da realidade social e suas múltiplas determinações, com base epistemológica, que nos permitirá compreender o sujeito como parte indissociável do mundo real, contribuindo para a compreensão da totalidade e da função dos movimentos sociais, pois debater a Educação do Campo, que se consolidou na década de 90, é olhar sob a luz da luta de classe e da perspectiva de resistência, conceitos centrais na análise de nosso estudo.

Debater Educação do Campo é abordar as possibilidades de superação de desafios do processo educativo, das diretrizes legais e da grande maioria das discussões sobre o tema. Como as políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado, é tarefa do pesquisador em educação analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-las em sua concretude, significando refletir sobre as contradições em nossa sociedade, onde no campo essas contradições são muito mais acentuadas.

Fernandes (2011) afirma que a educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política e o mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais e se tornam concomitantemente interativas e complementares, portanto não existem em separado. Nessa perspectiva, partimos da ideia de que a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões e ainda que a análise separada das relações sociais é uma forma de construir dicotomias e também uma forma de dominação.

O método utilizado nesta pesquisa, nos impulsiona a analisar o objeto de estudo a partir de algumas categorias, dada a complexidade de entender os fenômenos sociais. No presente trabalho, nos voltamos para as categorias **totalidade, contradição e mediação** as quais, segundo, Neto (2011), integram o método de investigação de Marx. A primeira categoria, totalidade, implica na percepção dos complexos sociais que compõe a realidade em que o nosso objeto circunscreve, já que temos uma realidade dinâmica que se articula as relações concretas, estas contraditórias, pois estamos sob a ótica capitalista de produção e os sujeitos sociais estão em constante transformação, exigindo que as relações estabelecidas no campo e na educação do campo sejam medidas pela estrutura da totalidade da política educacional, articulada por estes interlocutores. Nesse contexto, o sistema de mediações vai interligando cada eixo da realidade social, evidenciando suas contradições, e acompanhando o percurso que as políticas educacionais do campo vão se desenhando (ARROYO, 2007).

A contradição é uma categoria fundamental para o estudo da realidade, e no campo brasileiro, esse processo é mais perceptível, pois ela é responsável pelas constantes mudanças do complexo social, afinal não se trata de um todo homogêneo, mas, sobretudo diverso em sua complexidade. Na sociedade Capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam o papel da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. Os contrários em luta e em movimento buscam a superação da contradição, superando-

se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior (CURY, 1986).

Ilustrando o debate sobre a categoria analítica, no terreno da luta política para o acesso à educação, podemos olhar sobre a perspectiva do território, que para os proprietários de terras voltadas para o agronegócio organizam o seu território para maximizar a produção de mercadorias e conseqüentemente o seu lucro pessoal, na contra-mão os povos do campo organizam seus territórios para garantir seu sustento e sobrevivência, utilizando os recursos que lhes estão dispostos em uma relação de respeito a natureza e seu tempo.

Ao analisarmos a educação, em especial a educação do campo, como política educacional, devemos considerar o desenvolvimento de todos os indivíduos. Ela não pode ser pensada apenas para quem detém o poder e os melhores recursos, pois o acesso ao conhecimento é necessário ao desenvolvimento do campo e dos sujeitos. Uma educação emancipadora não faz parte dos interesses do agronegócio porque não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento.

A categoria contradição é impossível de ser compreendida desligada do conceito de totalidade que, de acordo com o Filósofo checo Kosik (1976) “não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta”. Nesse sentido, a totalidade envolve a interação entre as categorias que compõe a realidade do fenômeno e este processo vai determinando a configuração da manifestação do objeto no mundo.

Certamente, a totalidade em nossa pesquisa é uma constante que se materializa em um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que nos possibilitarão captar as nuances dos debates em torno do projeto de consolidação da educação do campo impetrado pelos movimentos sociais do Amapá e ainda verificar quais movimentos estavam mais organizados para efetivar esse direito quando foi constituído o projeto pedagógico da LEDOC, no Campus Mazagão-AP.

Tais entrelaçamentos dentro da pesquisa em política educacional não poderiam ser realizados se a categoria mediação não fosse parte presente na elaboração do método dentro do objeto. Uma vez que a educação do campo, enquanto fenômeno social, nos dispõem de um rico processo de investigação que envolve sujeitos sociais. De acordo com Ciavatta (2014), essa construção não é entendida como uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Com ela enquanto categoria marxiana constitui-se pela passagem do empírico ao concreto e se dá pela

mediação do abstrato (SAVIANI, pg 26, 2015).

A educação é um fenômeno social, e por tal modo, ao compreendermos tais categorias dentro das consolidação do método, nossa pesquisa focará em uma abordagem qualitativa, buscando compreender o objeto dentro das contradições e fragmentações que marcam o contexto mais amplo em que ela está inserida e quais as dimensões do projeto de Educação do Campo erguido pelos movimentos sociais do Amapá e sua relação com a proposta pedagógica da LEDOC investigada.

Segundo Flick (2004), os elementos fundamentais da reflexividade do pesquisador na pesquisa qualitativa envolvem a comunicação que o pesquisador efetua com seus interlocutores e como as subjetividade de ambos são observadas, contribuindo assim para aprofundar as observações de campo. Impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmo, constituindo parte da interpretação, sendo documentada em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2004, p. 22-23).

Na compreensão da pesquisa, a educação do campo é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais e de resistência diante da ausência de políticas educacionais aos povos do campo. Dessa forma, o estudo em tela se propõe a conhecer e aprofundar este processo em relação à educação do campo, na perspectiva da formação pretendida por intermédio da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Amapá, enfatizando o papel cumprido pelos movimentos sociais do Amapá

Utilizando as contribuições de Arroyo (1999), ao tratar dos aspectos transformadores da educação do campo, como a garantia dos direitos os movimentos sociais, fica latente que estes estão na contra-mão ao mercado, uma vez que para os povos camponeses não interessa qualquer educação, esta deve ser incorporada à vida e ao trabalho de seus membros tendo em vista a garantia de seus direitos. O autor pontua que:

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. O mercado é muito pouco exigente no quesito qualidade a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (ARROYO,1999, p.12).

Dessa forma, é preciso notar o papel fundamental da luta dos movimentos sociais do campo do Amapá pela afirmação ao direito à educação, sempre observando seu vínculo direto com políticas sociais, consolidando um projeto que exige a disputa constante com as instituições do Estado para sua efetividade. Em uma relação antagônica, essa disputa (leia-se resistência) germina frutos políticos que são pensados a partir dos sujeitos e com os sujeitos do campo considerando seus ideais, suas práticas de trabalho, organização social e cultural no debate para a formulação das políticas educacionais. .

Portanto, como indica a expressão “do campo” ela parte do princípio de que deve ser uma educação construída de forma coletiva e participativa a fim de estar relacionada à cultura desses sujeitos. Assim, arrisco dizer que qualquer análise que se debruce sobre ela, enquanto política educacional, em nosso país, especialmente na Amazônia e no caso desta pesquisa, no estado do Amapá, deve considerar tais aspectos de análise.

É neste contexto que teremos que pensar a educação do campo e seu processo de consolidação no Amapá, buscando compreender em que sentido a problemática da educação superior do campo tem sido abordada nas políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à implementação das lutas e consolidação de demandas dos sujeitos sociais do campo amapaense. Portanto, não há como investigar uma determinada realidade sem uma postura teórica desde o início da investigação que possibilite apreender claramente as múltiplas dimensões do problema que se pretende desvendar, em nosso caso as influências dos movimento sociais do campo na construção da LEDOC/UNIFAP.

Desta forma, utilizamos a revisão de material de apoio bibliográfico e documental visando construir o *corpus* teórico da pesquisa e subsidiar o levantamento dos dados empíricos sobre a contribuição que os movimentos sociais do Brasil e no Amapá, analisando como foram impulsionadores da formatação da educação do campo, abordando sua trajetória, construção, desafios e quais movimentos sociais foram determinantes para a implementação do projeto de formação de professores para a Educação do Campo desenvolvido pela LEDOC da UNIFAP.

O presente estudo realizou pesquisa de campo, envolvendo sujeitos que participaram da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP, onde foram realizadas 9 entrevistas (3 professores; 2 egressos da LEDOC/UNIFAP; 3 lideranças dos movimentos sociais e 1 estudante ativo da LEDOC/UNIFAP). Como instrumento para a obtenção dos dados empíricos fizemos uso da entrevista, análise documental e estudos bibliográficos. Todos os entrevistados realizaram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

onde a entrevista foi gravada, com duração média de 1h e todas as respostas foram degravadas por meio de transcrição literal das informações, ao final da transcrição das falas dos interlocutores.

Ao se tratar da Educação do Campo não podemos minimizar a compreensão que os sujeitos tem com a fé, a religiosidade e o território, mesmo na linha de políticas educacionais. Optamos por uma espécie de “Mística” ao final de cada entrevista convidamos cada entrevistado à escolher um nome, um sentimento, um desejo, algo que o representasse, que movesse seu ímpeto pela educação do campo e seus sonhos. Poderia ser algo da sua trajetória de vida política, escolar ou de qualquer natureza. Nosso objetivo era que ao ler, esse interlocutor soubesse que sua história - traçada nessa dissertação – pudesse referendar o nome que ele escolheu, pois o nosso entendimento sobre a “Mística”, dentro da luta do educação do campo nos movimento populares está acentada no sentido dela enquanto uma ação pedagógica (MST, 2001).

Os sujeitos dessa pesquisa, a priori, foram identificados através do levantamento contido nas atas de Reuniões do PROCAMPO e do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo (GREINE/Unifap), estão citados no Projeto Pedagógico da LEDOC-UNIFAP e documentos que apontam a participação dos movimentos sociais como: o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Central única dos Trabalhadores (CUT), Rede das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Amapá (FETTAGRAP), e demais sujeitos foram analisados durante o percurso de fechamento da análise de dados.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, por compreendermos que ela conduz e organiza um conjunto de perguntas por meio de um roteiro que permite mais liberdade ao entrevistado e também ao entrevistador que poderá explorar os temas com maior abrangência, explorando ao máximo os relatos pertinentes à investigação (GERHARDT, SILVEIRA, 2009).

Nossa pesquisa está estruturada, inicialmente, em cinco seções, incluindo a Introdução, Considerações Finais, além das Referências, Apêndices e Anexos. A **Introdução** corresponde à primeira seção e apresenta as reflexões iniciais, motivações para o estudo, tema, problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos e um detalhamento das questões metodológicas referentes à pesquisa. Na segunda seção, intitulada “**Estado, Neoliberalismo e as políticas para a educação do campo no Brasil**”, apresentamos um debate entre as principais mudanças históricas em torno do paradigma socioeconômico, o neoliberalismo, e suas políticas, que acentuam as desigualdades no âmbito das políticas educacionais, buscando compreender como

os movimentos sociais, pesquisadores, ativistas e a própria universidade resistiram e buscaram saídas para fortalecer a resistência por intermédio de políticas públicas, em especial para a educação, que garantem a universalização, melhores condições de trabalho, garantia da sociodiversidade e a democracia no ambiente escolar, em um movimento contínuo desde os anos 90, em contraposição às políticas apresentadas pelos setores conservadores e reacionários do Estado sob a batuta da doutrina neoliberal. Em suma, os principais debates em torno do estado neoliberal, sob a luz da teoria crítica, suas implicações no campo da educação, em especial na educação do campo e como os movimentos sociais consolidaram um projeto antagônico ao que tentou ser posto aos setores das classes trabalhadoras e camponeses.

A terceira seção, definida como “**Do PROCAPO à LEDOC: caminhos percorridos e perspectivas de formação para os povos do campo**”, abordamos as principais discussões sobre a perspectiva dos sujeitos do campo e movimentos sociais sobre formação e trabalho, tecendo a compreensão que o *modus* dos sujeitos do campo tem suas particularidades no que diz respeito à sua cosmovisão, formas e técnicas de trabalho, aonde entendemos ser necessária a ruptura com o conceito de Ruralização do Ensino e da vida do campo. Ressaltamos ainda que trabalho e a formação para os movimentos sociais e povos do campo, são um processo indissociável para a consolidação das legislações educacionais;

Na quarta seção, “**Movimentos Sociais do Sul do Amapá: implicações para a criação e implantação da LEDOC na Universidade Federal do Amapá**”, apresentamos os principais movimentos sociais, sujeitos e órgãos deliberativos que debateram a política de acesso à educação do campo em território amapaense, refletindo sobre a contribuição dos movimentos sociais do Amapá, especialmente os do sul da Amazônia amapaense que foram preponderantes para a implementação da Licenciatura em Educação do Campo – UNIFAP. Nessa seção trataremos os dados do campo, entrevistas e novas constatações que as reflexões apresentaram. Refinando os dados que as reflexões desenvolvidas pelas leituras e entrevistas.

Nas **Considerações Finais**, apresentamos as reflexões gerais sobre o estudo realizado, buscando refletir se as expectativas dos grupos envolvidos foram materializados no projeto e nas ações que se desenvolveram a partir deste na perspectiva de assegurar a presença dos movimentos sociais e seus anseios no curso de licenciatura em Educação do Campo.

2. ESTADO, NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Compreender a educação, e em especial a Educação do Campo, no campo no Brasil é olhar sob à luz da luta dos movimentos sociais do campo, que historicamente estão no marco da luta política pelo direito à terra, educação, saúde, direitos esses fundamentais. Tais movimentos tiveram nos anos 90 as principais experiências político-organizativas dos trabalhadores do campo, que foram fundamentais para as políticas de acesso à educação que o campo tem hoje.

Contraditoriamente esse cenário poderia ser desolador para os movimentos sociais do país, pois as políticas privativas da educação e a ideologia do livre mercado avançava, naquele período, em solo nacional com diversas privatizações, inflação e políticas de endurecimento ao acesso a bens públicos, como saúde e educação. Contudo, a luta pelo direito a políticas públicas ao povo acentuou o processo da luta de classe em solo nacional. Foram marchas, greves, fóruns e inúmeras iniciativas, com destaque a luta pela reforma agrária, encabeçada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem- Terra (MST), que fortaleceram a disputa pelo direito à educação aos povos do campo.

Nesse sentido, a cada cerca derrubada, a cada barracão com sua lona preta fincado, lá estaria a resistência pelo saber de um povo, “pelo direito de ter direito a educação em seu lugar”. Como disse Gadotti (1998, p. 20), “pedagogia da terra é como o canto do poeta, não pertence àqueles e àquelas que a escreveram, mas àqueles e àquelas que dela necessitam em sua luta cotidiana por uma escola melhor, por um mundo melhor...”.

E a educação por ser um fenômeno social, está sempre em movimento. A educação que temos hoje é produto histórico-econômico, é produto do capital, assentada no molde burguês, com seus conflitos e contradições. Ela não é neutra, mas reflete os ideais das lutas de classes no capitalismo. Portanto, nesta seção, vamos refletir sobre o papel do Estado Capitalista, a influência dos Organismos Multilaterais nas políticas educacionais, e o papel de resistência dos movimentos sociais do campo para garantir o direito à educação do campo no país.

2.1 – Estado neoliberal, catapulta para as lutas da educação do campo brasileiro

Compreender o Estado na sociedade Capitalista, suas definições políticas e contradições de classe não é tarefa simples. Em nossa opinião todo pesquisador, em especial o da área de educação, deveria se ater às minúcias das relações de classes e às acepções das políticas sociais,

especialmente aquelas destinadas às classes trabalhadoras e camponesas, para poder tecer uma análise e síntese mais próxima da realidade social. Qualquer escrita que se debruce sobre tal questão deve compreender o Estado enquanto um instrumento que não representa os interesses gerais da sociedade, como salienta Marx (1998, p.2), mas como tendencialmente atende os interesses das classes que detém o poder econômico.

A compreensão de Marx e Engels (2007, p. 98) aponta que o caráter classista do Estado na sociedade capitalista coloca-o na posição de “garantir mutuamente a sua propriedade e os seus interesses, tanto no exterior como interiormente”. Contudo, ao nível de discurso (ideologia), o Estado se apresenta acima dos interesses das classes, representando o bem comum, escondendo na essência as contradições de classe, como argumentam Marx e Engels (2007, p.128) “é justamente desta contradição entre interesse particular e interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais [...]”. Dessa forma, o interesse particular de uma classe aparece como se fosse universal. E dentro do processo educativo esses interesses estão ainda mais latentes, mas ainda não nos ateremos aqui, pois é preciso compreender que tipos de embates são traçados nessa arena de disputa de interesses.

O conflito de interesses da classe burguesa *versus* a classe trabalhadora, existe e está contido em todas as esferas da vida social. O Estado é dirigido pela classe economicamente dominante, que assume um papel de mediação política segundo a visão de Marx e Engels predominante em todas as instituições (2007, p. 148)

Sendo, portanto, o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado com mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada de sua base concreta. O mesmo acontece com o direito que é por sua vez reduzido à lei.

Complementando essa discussão, Althusser (1985) comenta o pensamento marxista sobre o Estado, analisando-o pela ótica da dialética, ao afirmar que embora tendencialmente o Estado atue na garantia da reprodução ampliada do capital através dos Aparelhos Repressivos e Ideológicos (a educação é um deles), em meio ao conflito entre capital e trabalho, o mesmo Estado assume o papel mediador tentando dirimir ou minimizar as tensões da luta de classes. Para isso o Estado cria os diversos mecanismos de incluir as classes dentro do bojo das políticas públicas. Dessa forma, cabe ao Estado atender os direitos sociais e as demandas pelas políticas sociais e **este faz na medida do poder de pressão que as classes sociais imprimem (grifo**

nosso) dentro da ótica do conflito e da dialética da luta em cada contexto histórico. (BATISTA, 2011, p.47).

Tal disputa foi sendo traçada através das novas formas de ver e pensar o mundo capitalista, particularmente com a “nova forma” político-ideológica do neoliberalismo. Segundo Duménil e Lévy (2014) o neoliberalismo impetrou uma nova dinâmica de opressão e exploração às classes trabalhadoras e camponesas, na qual há uma intensificação do trabalho e a exigência de adaptações dos trabalhadores ao novo contexto de super exploração nas longas jornadas de trabalho e na exploração predatória da natureza. Essa “nova” dinâmica geral do capitalismo, sob o neoliberalismo, fez o Estado melhorar o seu domínio em benefício das pessoas com maior poder aquisitivo. A nova estratégia seria o resultado de um compromisso entre as classes capitalistas e a camada superior da classe gerencial, constituindo uma ordem social assentada sobre a hegemonia financeira².

Indo ao encontro David Harvey (2011) afirma que essa nova configuração mundial trouxe novos arranjos de classe que sofreram uma alteração parcial, incorporando, ao lado de estratos tradicionais, novos empreendedores dos setores da computação, internet, comunicação e do varejo, além de reforçar a participação de financistas e *Chief Executive Office* (CEOs)³. De modo categórico, Harvey (2011) afirma

Podemos, portanto, interpretar que a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (HARVEY, 2011, p. 27).

Para Shiroma e Evangelista (2014) a ideia do livre mercado como sinônimo de justiça social, representou muito além do que uma simples mudança de discurso. Essa nova proposta do Capital representou mudanças gigantescas no modelo de dominação das classes dominantes em seus padrões de governança. Isso porque:

² Ver mais em DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. A crise do neoliberalismo. São Paulo: Boitempo, 2014.

³ O termo *Chief Executive Officer* (CEO) vem do inglês e significa Diretor Executivo. Sua função varia de acordo com o tamanho, tipo e estrutura da empresa, mas está associada à prosperidade do negócio. O termo se popularizou com a visibilidade que grandes executivos de transnacionais tem no mundo virtual.

O Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade. A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma “nova gestão pública” caracterizada pelo incremento das parcerias público-privado. O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos a organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social. Em última instância, era disso que se tratava, e se trata. As contradições inerentes à relação Capital-Trabalho são o horizonte para a compreensão do pensamento neoliberal e suas estratégias atualizadas de domínio, seja na esfera propriamente econômica, seja no âmbito da Sociedade Política e da Sociedade Civil que, na concepção gramsciana, não são demarcadas por fronteiras rígidas, ao contrário, configuram o Estado ampliado, no interior do qual se travam disputas por hegemonia e lutas pela construção de um novo bloco histórico. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p.23)

Nesse sentido, precisamos sempre lembrar que as disputas e lutas contra-hegemônicas estão contidas na própria conjuntura política das condições impostas na área do Capital. Para Gohn (2008, p. 9) a conquista de direitos e demandas atendidas dos movimentos sociais, foi fruto da organização e mobilização dos sujeitos sociais subalternos que estabeleceram processos de negociação direta como o Estado e os governos. Tal correlação de forças políticas surge dessas contradições que se afluam na disputa de poder de regulação das políticas sociais.

Para além de compreender o debate acerca da arena da luta de classes, nossa intenção é evidenciar a crítica ao *modus operandi* do neoliberalismo e como dentro dele foram criadas as condições de resistência e garantia de direitos sociais, como a educação, mesmo em uma conjuntura político-ideológica de aprofundamento das políticas privatistas e de mercantilização da vida. Onde os povos do campo, utilizando a luta pelo direito à terra e à educação edificaram um processo rico de resistência e contradições.

Sobre as contradições Harvey (2014) observa que para os neoliberais, mesmo os que se opõem a qualquer ação que entrave o jogo da “livre concorrência” dos interesses privados, a intervenção do Estado apresenta um sentido contrário.

Trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. (HARVEY, 2014, p.123)

Nessa direção, a educação, precisamente a educação escolar, tem sido um terreno fértil de reprodução da “rivalidade do mercado”. O neoliberalismo e sua ortodoxia do livre mercado que dá a aparência de uma descrição científica do real à utopia, é nada mais que um projeto

político das classes dominantes. É nesse sentido que ele aparece não apenas como ideologia ou como política econômica, mas como “a forma da nossa existência, isto é, a forma pela qual somos pressionados a nos comportar e de nos reportar aos outros e a nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Mészáros (2008) afirma que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma “internacionalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria história teve que, por algumas vezes, ser adulterada e falsificada de modo grosseiro para este propósito”. (MEZÁROS, 2008, p. 46).

Mesmo dentro desse cenário aparentemente controverso pode-se estabelecer sementes de esperança e resistência. O processo de compreensão e superação dessa lógica pode ser exemplificado na obra “A Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, que nos apresenta os elementos de resistência, na educação, de como o oprimido precisa compreender sua condição e a partir dela, mudar sua realidade. “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 2016, p; 26):

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, p.26, 2016).

Ao debater o papel libertador da educação (FREIRE, 2016), podemos convergir com os escritos de Mészáros o cerne de como compreender o modelo de educação que temos junto aos interesses conflitantes da sociedade capitalista e seu papel transformador:

Poucos negariam hoje, que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Pois caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógica. É-se autorizado a ajustar as formas através das quais suas multiplicidades de interesses particulares conflitantes se devem conformar com a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral. (MÉSZÁROS, p.31, 2018).

As formas contemporâneas de opressão também foram introduzidas na educação. Inclusive elas inferem na psique criando as “razões do neoliberalismo do sofrimento”⁴. Se partirmos da premissa que a história não é algo pronto que existe a priori do homem, mas sim uma história escrita (FREIRE; BETTO, 2003), perceberemos que é possível que os próprios homens, sujeitos oprimidos se assumam como autores da história. Contudo, é necessário que esse homem supere a sua situação de oprimido e que tenha a sua consciência emancipada (FREIRE, BETTO, 2016).

Por isso, retomamos a ideia de que mesmo parecendo contraditório o fato de que a doutrina neoliberal acentue as desigualdades na sociedade, ela própria cria seus germes de destruição. Convergindo com Gonh (2008), dentro das contradições que o neoliberalismo produz a mais latente delas é a criação da cidadania coletiva, da política da resistência.

E quando se trata de resistir o povo brasileiro, as classes trabalhadoras e camponesas têm uma longa trajetória na efetivação de direitos e políticas sociais, em especial no acesso à educação.

2.2 Educação do Campo no Brasil: história de resistência

A população do campo no Brasil tem sua história marcada por visões estereotipadas e

⁴Na obra Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico de Vladimir Safatle (2015), aborda um conjunto de práticas de gerenciamento do mal-estar – por exemplo, a individualização da culpa, o repúdio ao fracasso depressivo, o louvor maníaco do mérito e a criação de um estado de crises e reformulações –, o neoliberalismo consegue extrair um a-mais de produtividade das pessoas. O modo de produção neoliberal construiu uma nova forma de sofrimento que se entranhou em nossas vidas ao modo de uma moralidade indiscutível. Ele funciona como antídoto e resposta aos manuais de gerenciamento e motivação, às narrativas de sucesso e *coaching*, bem como aos discursos que produzem sujeitos estruturados como uma empresa.

preconceituosas, fruto de um menosprezo político dos sujeitos do campo. Uma associação construída durante séculos de história e colonização. Para entender a gênese do termo educação do campo, é preciso compreender, que ela não está dissociada da luta dos movimentos sociais do campo, das contradições do Capital e da luta por reconhecer uma educação específica que leve em consideração a cultura e os conhecimentos dos sujeitos do campo, substituindo o que outrora era conhecido como educação rural.

Para Calazans (1993), o ensino rural brasileiro, de forma regular, teve início no fim do 2º Império, com o Plano Nacional de Educação de 1812, no qual D. João VI incluiu um dispositivo que dizia que “no 1º Grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes”. Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação coloca, no 2º Grau, “conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida”. Com o Decreto de nº 7247 (1870), foram colocadas, no ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura. (SANTOS, 2008, p. 68).

Nesse primeiro período a educação do campo é tratada como mero arranjo esquemático de métodos trazidos da Europa pelos colonizadores, onde a “educação” da lavoura é organizada pelo Estado Imperial para produção de alimentos para a nobreza. Introduzindo no Brasil um modelo tradicional e pouco participativo das características do campo, mudando somente na década de 1930, com a introdução do “ruralismo pedagógico⁵”, tal modelo, foi forçado a ser implementado devido ao inchaço populacional das cidades e incapacidade de absorção de mão-de-obra pelo mercado urbano, em virtude da crise cafeeira que assolou o país no início dos anos 30 e mudou radicalmente a migração das populações do campo para as cidades. (idem)

Para dar conta de efetivar esse ideário pedagógico, surgem, nas décadas de 1940 e 1950, agências internacionais para desenvolver o meio rural brasileiro, por meio de parceria do Brasil com os Estados Unidos. Essas agências foram criadas na década de 1950, com o intuito de ajudar a tirar a população rural do atraso, alfabetizando-a. Essa parceria no campo educacional foi implementada por meio das Missões Rurais, através de “pacotes” prontos e acabados, elaborados na língua inglesa, por pessoas que não conheciam a realidade brasileira, cujo público a ser aplicado era os professores leigos brasileiros. “A parceria buscava também, no âmbito da Guerra Fria, disseminar os princípios e valores comuns, capazes de estreitar os laços de

⁵ Ideologia educacional que atribuiu à escola rural a responsabilidade de cessar o êxodo rural, iniciado com o processo de industrialização do Brasil, no início do século XX. Embasados num contexto político, econômico e social demarcado pelo grande latifúndio, os ruralistas acreditavam que a conservação da população rural no campo evitaria a migração, o inchaço nas cidades e a manteria assim, subjugada às práticas de mandonismo empregadas pelo sistema coronelista. Toda a ideologia de formação do homem rural perpassa por representações de alguns autores da época com a visão pejorativa do homem do campo.

cooperação e identidade no Ocidente, para evitar a propagação do socialismo, e constituir um mercado consumidor, expandindo políticas homogeneizadoras por meio da educação.” (SANTOS, 2008, p. 70).

Nos anos 1960 à 1970, em pleno regime militar, os organismos mundiais de controle econômico, em especial, o Banco Mundial, elaboraram uma política de interesse de investimento na América Latina, envolvendo programas como: Aliança Pelo Progresso (implantados, predominantemente na região Nordeste pela SUDENE), que tinha o intuito de estabilizar a produção de alimentos (MOLINA, 2014), com a colonização das áreas e a utilização das terras, onde a educação tem um modelo pensado a partir das necessidades de cada região.

Nesse contexto Molina (2013) reforça que a orientação, dada pelos organismos financeiros, era dar condições diferenciadas para a educação escolar-urbana e a educação-escolar rural. Na cidade é encontrado um investimento nos setores superiores e no campo utiliza-se da prática de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com o desenvolvimento rural, programas de alfabetização funcional e planos de educação não formal.

Toda essa efervescência de luta política contra a ditadura empresarial civil-militar criaria o cenário propício para a luta de classes na disputa por direitos sociais. Várias iniciativas de organizações da sociedade civil (GRAMSCI, 2000) amadurecem em suas plataformas e programas à luta política por uma escola onde fosse possível pensar a atuação numa sociedade de classes por meio de seus intelectuais orgânicos, para ali assumir um papel estratégico para a conquista do poder pelas classes subalternas.

2.3 O contexto político da década de 1990 e os movimentos sociais do campo

A década de 1990 inicia no Brasil a consolidação das liberdades democráticas e também das iniciativas do mercado internacional no país. No Brasil a ditadura empresarial civil-militar (1964- 1985) inaugurou o processo de espoliação do Estado brasileiro. O levante popular fez com que, na década de 1980, em meio a um desânimo econômico, a sociedade civil mostrasse uma admirável vitalidade e capacidade de resistir as incursões neoliberais, organizando-se.

A partir da década de 1990 ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a elaboração de programas educacionais estavam pautadas em novos modelos de produção e na reforma educacional que visasse a adequação às exigências

do modelo capitalista em curso. O sistema educacional passou a apresentar determinações na formação desse novo modelo de homem, tal modelo deria a interferência direta das organizações internacionais e teriam nos governos principal apoio.

Os governos de Fernando Collor de Mello (1989), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1996-2003), foram governos onde a dilapidação dos serviços públicos, a precariedade da saúde, educação e dos demais serviços sociais seguiam à risca o receituário neoliberal.

Com processo de impeachment de Fernando Collor de Mello, em dezembro de 1992, demonstrou-se que em certos setores e lugares a organização social estava reagindo à este processo, conseguiu responder e dificultar o avanço neoliberal pretendido por Collor, contudo, a hiperinflação administrada em doses homeopáticas na primeira parte do governo Itamar Franco (1992-1994), fez com que o Brasil voltasse a ser um terreno fértil para as investidas neoliberais (OLIVEIRA, 1996, p. 25).

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) o sistema educacional iniciou sua formatação na intenção de redefinir um novo *trabalhador* e um novo *homem* que fosse capaz de superar a crise internacional capitalista. A educação brasileira se direcionava organicamente para efetivar a *subordinação* da escola aos interesses empresariais. Na era FHC foram implementados grande reformas econômicas, educacionais e políticas. Mantiveram-se as ações destinadas ao Ensino Fundamental, no qual se destacou nesse período a ampliação em Programas Municipais de Garantia de Renda Mínima e no terreno das lutas sociais (campo e cidade) se acirrou a disputa do povo pela garantia da vida, pelo direito à reforma agrária e a educação (NEVES, 2005, p. 134).

Um dos efeitos dessas contradições que nos anos 1990 a luta de classe no campo brasileiro, certamente foi a ascensão de novas demandas e, até mesmo, diferentes identidades de movimentos organizados. Se a história dos sindicatos rurais nasce da tutela do Estado varguista⁶ e serve como pelego⁷ em muitas realidades do país, os anos 1990 marcaram o surgimento do “Novo Sindicalismo”, com várias dimensões e uma atuação marcadamente politizada em bases socialistas. Os diversos sindicatos foram “sacudidos” pela ascensão da organização das mulheres e da juventude com bandeiras próprias e autonomia de organização e atuação (MOLINA, 2010).

⁶ Os historiadores definem o período do Governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), que politicamente foi marcado pela característica do autoritarismo.

⁷ Termo utilizado no movimento sindical para designar o dirigente sindical que defende as orientações dos patrões e governos, cumprido o papel de intermediário entre esses.

O Brasil na década de 1990 viveu o retorno da democracia e os movimentos sociais tiveram atuação forte na resistência e busca de direitos da classe trabalhadora. Logo, em cada fase da luta de classe nacional, os movimentos sociais lá estavam para garantir as demandas sociais dentro da esfera estatal. Em meados de 1967 a 1970, a efervescência política de luta contra a ditadura militar fez com que programas, como o Movimento de Educação de Base⁸, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e as Escolas Famílias Agrícolas, surjam como reação ao cenário de luta pela redemocratização do país (HAGE, 2010).

Com a abertura política e da redemocratização do Brasil na década de 1980, temos uma sociedade civil ávida por sua autonomia em relação ao Estado, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa para encher as ruas, praças e campo do país. O contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, a submissão do Brasil ao mercado global, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza dentre outros aspectos vão provocar mudanças nas estratégias dos movimentos sociais. Alguns autores chamam de “crise dos movimentos sociais”, seja no que se refere às formas de lutas, aos paradigmas que norteavam os movimentos ou aos desafios da globalização, os anos 90 concentraram com maior vigor a disputa dos movimentos sociais do campo por direitos à terra e a educação (SILVA, 2002).

A história da educação do Campo no Brasil, se por um lado, foi de negação do direito à educação aos sujeitos sociais do campo, por parte das ações e das políticas governamentais do Estado, constata-se sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das entidades e organismos de representação dos movimentos sociais do campo para efetivação de uma educação “do” campo e não mais “no” campo. Essas ações e lutas fazem parte do conjunto de iniciativas contra a concentração de terra, do poder e do saber que também são regidas pela consciência neoliberal.

A concepção de Educação do Campo que estamos tratando refere-se a uma multiplicidade de experiências desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, instituições e sujeitos que colocaram como referência uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Nesse sentido, a amplitude de sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos

⁸ Criado pela Igreja Católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programas de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original.

caiaças, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se o pilar fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas. (SILVA, 2016)

Mas nossa linha histórica compreende que os passos dados nos anos 1980 e 1990, pelos movimentos sociais, fizeram eclodir as discussões no campo educacional e de reorganização política educacional para o campo. A educação para a cidadania e a escola cidadã e a fundação da *Central Única dos Trabalhadores (CUT)* em 1983, juntamente com o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST*, em 1984, foram mecanismos de aglutinação de atores sociais do campo para lutar contra a agenda conservadora que se implantava na educação. O MST se constituiu com um organismo de resistência do homem do campo e contribuiu para uma reflexão, e prática na educação do campo, além de sua luta pela efetivação enquanto uma política pública de Estado. (MOLINA, 2014)

Diante desse prisma começou a se tecer um conjunto de políticas públicas para a educação do campo, como a promulgação da constituição de 1988, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educação (LDB) e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) - Resolução nº. 01/2002/CNE/MEC são algumas que podem exemplificar o início da efetivação de políticas educacionais para os povos do campo. As propostas construídas nesse período, ampliaram o sentido da educação com vista às diferenças existentes entre campo e cidade.

Hage (2010) explica que o ponto de partida para a política de Educação do Campos, foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enerà, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás, eventos considerados marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo.

Molina (2014), afirma que tais encontros envolveram um conjunto ampliado de organizações e entidades em encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, os quais, desde o final dos anos 1990, reivindicavam que a educação do campo fosse assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se fizessem mais presentes e reconhecessem a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que fosse reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e de relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura.

2.4 Movimentos sociais e suas influências na criação do PRONERA

O contexto de lutas e resistência camponesa chega até a criação de políticas específicas, particularmente no campo das políticas públicas, a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10/98, através do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Onde foi incorporado em 2001 ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio da Portaria nº 837/200. O PRONERA iniciou as condições fundamentais para promover melhorias na vida dos sujeitos camponeses, já que considerou - pela primeira vez de forma explícita em suas diretrizes - as diversas práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas pelas organizações sociais e universidades (BICALHO; SILVA, 2016).

Em uma década o PRONERA implantou cursos de formação inicial e continuada e diversas modalidades de ensino, desafiou limites históricos e evidenciou a precariedade da educação rural, apresentando, ao mesmo tempo um caminho, através da educação do campo, tendo como vanguarda os movimentos sociais, fortalecidos com a definição dos marcos regulatórios e com os programas educacionais destinados aos sujeitos do campo.

Em 1997, após o Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, efetivado a partir do Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, por meio de um convênio entre o “Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), articulou-se o Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, com o apoio de instituições como: Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)”, do qual participaram aproximadamente 700 pessoas, entre as quais estavam representantes de universidades, educadores, assentados, acampados, entre outros. (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.128).

Os movimentos sociais do campo conseguem articular o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que teve na I Conferência, em julho de 1998, em Luziânia-Go, seu ponto alto e catapultou todo um processo de crescimento dos movimentos sociais do campo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de educação do campo. Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das

experiências contribuíram mais tarde (2002) para a aprovação pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (MOLINA, 2003).

Nesses encontros surgem os primeiros passos para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), enquanto política pública do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que atendessem aos povos do campo com uma educação socialmente referenciada pelas demandas desses sujeitos. Para Fernandes (2006) a educação do campo é um território imaterial, como paradigma, e o PRONERA tornou-se a mediação com o território material dos Assentamentos e Acampamentos. Nesse âmbito ele foi espaço e lugar da experimentação, da *práxis* e produção do saber, da prática coletiva e diálogo de saberes.

Ao encontro das práticas contra-hegemônicas o 1º ENERA, em 1998, teve como intuito dar prosseguimento às propostas e organizar a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que trouxe como Slogan a frase “*Por uma educação Básica do campo: semente que vamos cultivar*”, e, conforme salienta Molina (2003, p. 64), teve como objetivo “contribuir para recolocar o campo e a educação que a ele se vincula na agenda política do Brasil”. Essa conferência foi concebida após encontros estaduais denominados “*Por Uma Educação do Campo*”, e a eles, por sua vez, coube a função de apresentar à Conferência Nacional as principais pautas dos debates e reflexões sobre a realidade da Educação Básica, além de atuações desenvolvidas em prol desta causa nas regiões em que faziam parte.

Para Antunes-Rocha (2012) a criação do PRONERA concretiza o processo do discurso contra-hegemônico, em um tempo/espaço de negação das possibilidades de trabalhar e viver no campo em outra matriz que não fosse a do latifúndio e a do agronegócio. E nesse sentido as instituições de ensino, os órgãos públicos e os gestores encontram-se diante de um fato concreto: “de quê havia vida no campo, que aqueles territórios tinham existência e demandas por escolas para suas crianças, jovens e adultos que ali querem permanecer. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 129).

Dessa forma, a partir de 2004, o Estado começou a encaminhar discussões sobre o projeto de Educação do Campo e de políticas públicas pensadas para este fim, no sentido de formular políticas de acesso concretas para atender às demandas e exigências do debate que se fortalecia fruto da organização dos movimentos sociais.

Desde o nascedouro e princípios organizativos, o PRONERA, teve influência dos movimentos sociais e sindicais como principais mobilizadores e articuladores dos projetos nos assentamentos, com as Universidades e demais parceiros. Isto é, os processos de formação

foram gestados com a presença dos principais interessados, os Assentados e Acampados da Reforma Agrária. Participando da gestão pedagógica, administrativa e política das ações do Programa. Por esse motivos, Brito (2011) destaca que esses sujeitos estão contidos nos projetos políticos pedagógicos dos curso em educação do campo, sempre como protagonistas do fazer do campo e sua educação.

3. DO PROCAMPO À LEDOC: CAMINHOS PERCORRIDOS E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO

Na presente sessão vamos debater as duas principais políticas de governo⁹ que foram responsáveis pela consolidação do modelo de acesso ao ensino superior para os povos do campo. Nossa análise realiza uma busca nos principais instrumentos legais de efetivação do acesso às políticas educacionais para o ensino superior do campo, fóruns de debates e como os movimentos sociais estimularam, participaram e contribuíram para a implementação dos referidos projetos.

Vamos apresentar o início dos debates no Amapá, sua implantação e curso ofertados. Antecipadamente queremos refendar que as bibliografias e entrevistas nos levam ao encontro do Procampo como principal política educacional de estado que consolidou o direito ao ensino superior do campo, aceso esse feito pela exigência das populações camponesas organizadas em seus movimentos sociais e de luta pela educação, terra e vida em seus territórios. Mas, nosso debate será mais robusto à frente. Aqui queremos identificar cada programa e perceber as nuances à luz do método proposto. Pois debater educação do campo é olhar sob a perspectiva da garantia de um direito que, ao longo da história, foi negado às populações camponesas, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária e todos aqueles que lutam pelo direito à educação e vida em seus territórios de origem.

⁹ Vale ressaltar que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), deve inicio em 2007 e foi a política de governo que consolidou o formato de acesso ao ensino superior do campo, garantindo assim que o Governo Federal em 2008 lançasse a política de estado das LEDOC.

3.1 PROCAMPO, política educacional que consolidou o acesso ao ensino superior do campo

Em meados de 2006 o Ministério da Educação (MEC), procurando responder às demandas apresentadas pelos movimentos sociais por políticas de formação de professores para as escolas do campo, aprovou criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), projeto destinado a apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (BRASIL, 2019)

Tal programa foi coordenado e executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a colaboração da Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e cumpria o papel de aprofundar o novo modelo de graduação, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), que haviam sido concebidas com base na proposta elaborada na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), realizada no ano de 2004, em Luiziana/GO, e em consonância com o I ENERA e a I CNEC, que teve a participação dos diversos movimentos sociais, 71 universidades, Organizações não Governamentais (ONG's), sindicatos rurais, Centros Familiares de Formação por Alternância, secretarias estaduais, municipais de educação e demais órgão de gestão pública que debatiam a educação do campo (BITTENCOURT, 2013, p. 85).

Os movimentos sociais apresentaram suas elaborações ao II CNEC, onde apontavam as contradições existentes dentro do processo de garantia ao ensino superior do campo e exigia democratização do ensino superior por meio de uma política de promoção de acesso e garantia de permanência da população do campo na educação, evidenciando as disparidades que ainda existiam entre a educação escola urbanocentrada e a educação do campo pensada pelos sujeitos do campo.

Com isso, em 2007, ocorreu a implementação de projetos pilotos de cursos de LEDOC, implantados na Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Minas Gerais (UFMG). Já em 2008, o MEC lançou, o primeiro edital convocando as IES públicas do País para submeter projetos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo (TAFFAREL; JÚNIOR, 2011).

Todas as bases legais dos cursos de LEDOC estão respaldadas pelo Parecer CNE/CP N°. 09/2001 e Resolução CNE/CP N°. 1 de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2001, p. 4). O Parecer CNE/CP N°. 28 de 2 de outubro de 2001 e Resolução CNE/CEB N°. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que define o período de duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura plena. Onde pela primeira vez há a definição na legislação sobre o espaço e tempo na formação docente (BRASIL, 2002, p. 1)

Tais proposições garantiam as demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo sobre as particularidades de como é necessário manter o “[...] *a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos [...]*” legislando de forma específica para os povos do campo, que durante anos exigiam uma política educacional que valorizasse sua relação com o trabalho, tempo e espaço.

Dentro deste contexto, as legislações que reforçaram a necessidade de uma política própria e voltada para o interesse de uma educação que respeitasse o modo de vida dos povos do campo e seus saberes temos ainda: o Parecer CNE/CEB N°. 1/2006, que estabelecem os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de 72 Formação por Alternância (CEFFA); Decreto N°. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA (TAFFAREL E JÚNIOR, 2010).

O Procampo coroou o processo de luta pela valorização do magistério em todos os níveis da educação nacional e em defesa de uma sólida formação acadêmica dos educadores das escolas do campo. As LEDOC/Procampo procuram romper com o tipo de formação baseada em elementos conservadores, urbanocentrados e deslocados da realidade camponesa. A construção desse modelo de graduação envolveu intensos debates por direitos e apresentou as contradições que o país ainda tinha na legislação educacional, uma vez que “[...] o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo” (CALDART, 2007, p. 100).

No Amapá, a construção do PROCAMPO foi fruto da pressão dos movimentos sociais do campo para com a UNIFAP, onde uma equipe de professores da universidade, com o objetivo de fomentar as discussões sobre a educação do campo no contexto amapaense se organizou junto ao Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo (GREINE),

como o auxílio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia (GEPERUAZ) da UFPA, que já acumulava maior experiência junto a educação do campo na Amazônia (COSTA, 2016, p.73). O projeto institucional elaborado criou as turmas de 3ª e 4ª etapas na modalidade EJA do ensino fundamental e, ainda, a proposta de um curso de graduação em Pedagogia do Campo, ambos deveriam ser implantados no ano de 2009 (UNIFAP, 2010). Como resultado dessas reuniões, o grupo formado pelo GREINE e pelos movimentos sociais ficou encarregado pela:

[...] elaboração dos projetos dos cursos de Pedagogia do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO, curso de Especialização em Educação do Campo e o Projeto Pró- Jovem Saberes da Terra e o Programa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID do PROCAMPO, todos aprovados e estando em fase de financiamento e implantação (UNIFAP, 2010, p. 4).

Com a chamada pública lançada pelo MEC em 2008, a UNIFAP apresentou proposta da LEDOC-Docência multidisciplinar em Física e Biologia, que foi aprovada e implantada no campus da instituição no Município de Laranjal do Jarí. O projeto do referido curso conduzido pelo edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008-SECADI/MEC (UNIFAP, 2011, p. 21).

Vale lembrar que para Antunes-Rocha (2009) o maior desafio na elaboração das LEDOC/Procampo foi criar uma proposta diferenciada, com matriz curricular multi/transdisciplinar, concreta e adequada à realidade do educador do campo que “[...] respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo” (ANTUNES- ROCHA, 2009, p. 41).

A multidisciplinaridade proposta pelo Procampo teve que desenvolver cursos de licenciatura para formar os profissionais das escolas do campo, organizada em regime de alternância pedagógica, intercalando o Tempo Universidade (TU) desenvolvido no ambiente universitário e o Tempo Comunidade (TC) utilizado para executar atividades nas comunidades. E boa parte dos instrumentos que são utilizados nas escolas do campo e na pedagogia da alternância, também são estimulados a ser fonte de respeito ao saber e modo de vida dos professores do campo. O objetivo é buscar, por meio da interdisciplinaridade, a articulação com a realidade camponesa, com as relações sóciohistóricas, políticas e culturais dos trabalhadores do campo (MOLINA, 2014).

Figura 1: Caderno da Realidade Preocampo Mazagão/Unifap 2015



Fonte: Arquivo do Curso

Na imagem acima podemos observar um dos instrumentos formativos e avaliativos do curso que era desenvolvido no *campus* de Mazagão-AP, antes da implementação da LEDOC. O CADERNO da Realidade é um recurso utilizado na pedagogia da alternância, sua finalidade é contruir uma memória das práticas educativas no tempo-comunidade, que é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo. Ele foi absorvido pelo ensino superior do campo como recurso didático na execução do curso do Procampo.

Além disso, os cursos foram organizados em áreas do conhecimento para obedecer à proposta integrativa entre as atividades do tempo universidade e tempo comunidade. Toda a lógica foi pensada para garantir que o programa cumprisse as quatro áreas do conhecimento: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias; Linguagens, Artes e Literatura. Desta forma, buscava-se uma formação abrangente articulada com a realidade camponesa, a qual pudesse ser aquilo que os movimentos sociais do campo queriam: uma educação “do” campo e não “para” o campo.

3.2 LEDOC: onde o Trabalho e Formação emancipam

A educação tem sofrido ataques gigantescos nos últimos anos e isso impôs ao conjunto dos movimentos sociais e intelectuais que debatem sobre o tema necessidade urgentes da luta

política. A autora Maria do Socorro Silva (2019), em seu texto “A Educação do Campo e sua institucionalidade: ‘o fio da navalha’, se manifestou favorável à criação e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo como forma de apresentar a fala conjuntural que melhor define cenário de risco das políticas sociais, após 2016, tendo em vista os reflexos do *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff¹⁰, onde colocou os movimentos e intelectuais de esquerda a necessidade de reafirmar a “democracia como eixo fundamental para a sociedade brasileira, pois no país o discurso neoliberal ganhou força e articulação global como a criação do Movimento Todos pela Educação (MTE)”, iniciativa que visa o alinhamento entre a iniciativa privada, governos e organismos internacionais, que cresceu na intenção de reformular a educação pública no país, a partir da lógica empresarial, meritocrática, gerencialista (SILVA, 2016, p. 235).

O acesso ao ensino superior do Campo pelas populações do campo é relativamente novo. A política nacional de incentivo à educação superior do campo, enquanto política do Ministério da Educação (MEC), data do ano de 2007, e sempre bom ressaltar que é fruto das mobilizações do movimentos sociais dos trabalhadores do campo. Essas mobilizações, impulsionaram os projetos pilotos como os desenvolvidos pelas Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde culminaram na criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (MOLINA, 2015; MOLINA; HAGE, 2016).

Com a repercussão positiva dos projeto pilotos, nos anos de 2008 e 2009 o MEC lançou editais para que mais universidades ofertassem a Licenciatura. Segundo Molina (2017), o MEC lançou os editais na modalidade de projeto especial de turmas únicas e somente em 2012, após pressão dos movimentos sociais do campo, foi possível avançar na criação de 42 cursos permanentes da nova modalidade de graduação e todas as regiões do país. Com isso o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas em concurso público a docentes da educação superior e 126 para técnicos para o suporte nas Licenciaturas. (BRASIL, 2010)

O Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, assinado pelo Presidente Luiz Inácio

¹⁰ Nossa compreensão quanto ao debate conjuntural sobre o golpe parlamentar, sofrido pela então Presidenta Dilma Rousseff, é um fato que colocou toda a intelectualidade de esquerda e os movimentos sociais em um combate mais feroz com a direita, extrema-direita e as incursões de precarização da educação e da vida no país. Por isso, não é menor olhar para o que foi conquistado no passado sem temer os riscos do presente. Nesse caso quem governa e legisla as políticas sociais brasileiras pode diretamente afetar a agenda positiva de direitos garantidos pela luta dos movimentos sociais.

Lula da Silva, em seu artigo 4º , inciso IV, deixa explícita a prioridade formativa aos sujeitos que terão acesso à educação superior do campo, que será para dar “acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo”. Assim, a reivindicação dos movimentos sociais, levou à criação de políticas educacionais que garantiram o direito à educação nesse nível de ensino aos povos que residem no campo. O PRONERA, foi o solo fértil da educação escolar camponesas (MOLINA, 2003) e os cursos de Pedagogia da Terra (CALDART, 2007), agora dariam espaço para uma política sólida de formação dos sujeitos do campo consolidada nas universidades federais pelo país adentro, as Licenciaturas em Educação do Campo. (MOLINA; HAGE, 2016, p. 590).

Nesse chão se fertilizou uma concepção de educação e formação contrárias à da meritocracia, da competição, da reprodução barata e do capital humano para o mercado. A matriz formativa, orientada exclusivamente para a avaliação de conteúdos acadêmicos, focadas na noção de competências e limitadas apenas aos componentes curriculares avaliados nos testes, **“não tem espaço para todos os conteúdos e dimensões da formação humana que são trabalhados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo”** (MOLINA, 2013. p. 59-grifo nosso).

Considerando a conexão intrínseca existente entre o modo de produção capitalista e a educação, é preciso realizar uma reflexão acerca das determinações do capital sobre o trabalho na perspectiva dos povos do campo e da floresta. A luta pela terra, pelo direito à vida no campo é composta por elementos marcantes do respeito ao território e suas particularidades. A sabedoria popular, os misticos e a força da natureza são elementos necessários para o fazer educacional dos povos do campo e da floresta.

Ao entender isso, os movimentos sociais do campo, lutaram e articularam centralidades temáticas como: trabalho, educação, luta pela terra, sabedoria local, luta coletiva e transformação da realidade. Essa gama de debates cruciais devem passar por dentro das matrizes formativas das LEDOCs. As licenciaturas foram organizando seus currículo intencionalizando as atividades e processos que garantissem e exigissem, sistematicamente, a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (ANTUNES-ROCHA, 2012). Com o processo de capilarização das LEDOCs, o conceito de Educação do Campo foi ganhando espaço dentro das universidade e sendo pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Assim,

A formação dos professores do campo, nas novas licenciaturas trazem os valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus sujeitos.

A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista (FREITAS, 2012, p. 389).

Dessa forma, a forte disputa que os movimentos sociais realizaram teve força de legislar e garantir nos marcos normativos da Educação do Campo, publicados a partir de 2010, pelo MEC, o papel da educação do campo enquanto política pública para os povos do campo:

[...] V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; [...] (BRASIL, 2010, p. 03)

Nosso objetivo não é trabalhar as concepções formativas das LEDOC's, contudo é impossível não citar, ancorados em Caldart (2007) que a matriz formativa dessas novas graduações foi um desafio, pois deu condições materiais para a construção de um novo perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer a concepção de ser humano, de educação e de sociedade. Nesse contexto:

As LEDOC's assumem explicitamente o projeto político pedagógico pautado na necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia (CALDART, , 2007, p. 184).

Inclusive, a II Conferência Nacional das Educação (CNEC) do Campo, realizada em Luziânia – GO, em agosto de 2004, apresentou as demandas formativas para a formação de educadores do campo, como podemos observar no excerto a seguir:

O que queremos [...] 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e curso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo (CNEC, 2004, p. 6). O que vamos fazer [...] 17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais [...] investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que

atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham. (CNEC, 2004,p. 06)

Dessa forma, observa-se que os movimentos sociais do campo lutaram e articularam centralidades temáticas: trabalho, educação, terra, conhecimentos, luta coletiva e transformação da realidade, dentro das matrizes formativas das LEDOCs. As licenciaturas foram organizando seus currículo intencionalizando as atividades e processos que garantissem e exigissem, sistematicamente, a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (MOLINA; HAGE, 2011, p. 363).

As LEDOCs têm um ponto crucial da formação de educadores e educadoras a concepção da relação teoria-prática a reger os processos formativos. Tal afirmação reside no fato de que sua percepção de prática não se restringe a uma “perspectiva pragmática, em que o critério de verdade e associação da teoria/prática é o êxito, a eficácia da ação, entendida como prática individual” (SILVA, 2016, p. 278). Portanto, é preciso fortalecer a luta dos povo campesinos e da floresta pela pauta ao direito à terra, modo de vida, ao saber do campo. Nossa pesquisa tentará compreender as dinâmicas que fortaleceram a criação da LEDOC/UNIFAP, pautadas em como os movimento sociais do campo influenciaram na construção da política de formação em território amapaense. Tendo como compreensão que a experiência acumulada pelos movimentos sociais a partir do Pronera, que garantiu avanços no direito à educação aos camponeses em todos os níveis, fortalecendo a relação de acúmulo dos traços específicos do perfil de formação docente dos educadores do campo. batista, 2016).

3.3. Movimentos sociais do Amapá e a relação como a criação da LEDOC/UNIFAP

*“Não vou sair do campo
Pra poder ir a escola
Educação do campo
É direito e não esmola”*

O trecho que abre essa sessão é um trecho do poema/canção, de Gilvan Santos, que virou um mantra nas místicas sobre os debates da educação do campo. A canção nos leva ao encontro da educação do campo como “direito e não esmola”, ela enquanto uma política educacional de estado que é fruto das reivindicações dos sujeitos do campo, organizados por dentro dos movimentos sociais, que na Amazônia tem toda uma particularidade própria que vem sendo estudada por diversas pesquisas (HAGE, 2011; CASTRO 2010, PORTO, 2008;

FILOCREÃO, 2014). Mas, o nosso debruçar será especificamente sobre aqueles que estão localizadas na Amazônia Amapase e como foram fundamentais para garantir a contrapressão, à Universidade Federal do Amapá, para que integrasse o conjuntos de universidades que pelo país davam suporte aos povos do campo e iniciavam a elaboração/consolidação da política de implementação dos cursos e licenciaturas em educação do campo.

Para compreensão de nosso debate é preciso analisar os movimentos sociais do campo, na Amazônia, sob a ótica da mais ampla diversidade de grupos, sejam eles: coletivos, sindicatos, sindicatos ruruais, centrais sindicais, associações, federações e confederações que são parte toda rede organizações que lutam por direitos sociais.

Na Amazônia a história da acumulação do Capital e a resistência dos povos do campo tem especificidades próprias, centralmente naquelas lutas que emergiram no século XX, cujas políticas de estado para a “integração da região amazônica” trouxeram grandes empreendimentos (públicos e privados) que acirraram as condições dos trabalhadores urbanos, trabalhadores rurais, seringueiros, extrativistas e agricultores amazônidas, aumentando a tensão e os conflitos existentes na região (FILOCREÃO, 2014).

A luta organizada dos movimentos sociais, por suas demandas sociais possibilita a conquista da autonomia e conscientização acerca da realidade, na medida em que os torna atores concretos em seus territórios, fortalecendo a práxis como processo de libertação e superação da alienação. Mas, não só dela, também de toda uma vida de direitos que lhe foi negada e que agora pode ser reparada com o acesso a direitos incentivados por políticas sociais. (REIS, 2018. p. 83)

Fruto desses conflitos de interesse do grande capital¹¹ na região, as populações e os movimentos sociais conviveram historicamente com precarização de políticas educacionais de acesso à educação¹². Esse direito negado, começou a mudar com a força das lutas sociais nos anos 2000, pontualmente no ano estado do Amapá, no de 2004, como cita o Projeto Pedagógico da LEDOC/UNIFAP:

[...] No Estado do Amapá a Educação do Campo, vem sendo discutida ao longo dos anos com realização de encontros, debates, seminários que envolveram e envolve representantes de Instituições de diversos segmentos da sociedade, sendo oficialmente iniciada no ano de 2004, quando o Governo do Estado do Amapá, através da Secretaria de Estado da Educação/SEED realizou nos dias 10, 11, e 12 de novembro de 2004, o 1º SEMINÁRIO sobre

¹¹ Entenda-se por grande capital as empresa que exploram os recurso naturais da região e mão de obra das populações aqui residentes.

¹² Retomar a sessão 1º, na página 33. Onde tratamos dos aspectos históricos das políticas educacionais.

Educação do Campo, quando na oportunidade foram discutidos diversos temas sobre a Educação do Campo do Estado do Amapá.[...] (UNIFAP, 2017)

Assim, observa-se que os primeiros passos para garantir a política educacional de acesso à educação superior do campo¹³, foram forjados com a presença dos movimentos sociais do campo amapaense, que há época, estavam concentrados em organizações sindicais e associações de escolas familiares agrícolas - que vamos tratar mais especificamente à frente – que constituíram diversos fóruns de discussão, com destaque para o 1º Seminário Estadual de Educação do Campo, que debateu as diretrizes para a regulamentação a nível estadual, do projeto de governo que a educação do campo no Amapá.

O encontro proporcionou o início do envolvimento dos movimentos sociais do campo amapaense com os órgãos governamentais e a universidade para as reflexões sobre as políticas educacionais do campo no contexto da Amazônia amapaense. Os três dias de debates proporcionaram aos participantes compartilhar experiências e fortalecer a rede de iniciativas que já existiam, como as realizadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). A articulação do encontro forçou o governo estadual a pensar a educação do campo, como se percebe na fala de uma participante dos movimentos sociais entrevistada nesta pesquisa, que sugeriu ser denominada apenas como Ribeirinha, pois para ela o pseudônimo garante o legado de sua família e luta pelos povos da águas, e assim, adotaremos para preservar sua identidade:

Quando participamos, em 2004, das discussões com o governo do estado, já tínhamos muita experiência consolidada aqui. No Carvão, Cedro, Pacuí, Perimetral. Uma geração de lutadores que foram estudar na década de 70 e 80 nas escolas EFAs do Espírito Santo e trouxeram uma forte contribuição para a luta dos povos do campo” (Ribeirinha, 2022).

Os dois dias de debates culminaram com a **Carta de Educação do Campo do Amapá**, que estabeleceu as diretrizes operacionais, à estrutura organizacional de atendimento da educação básica, superior, condições e infraestrutura das escolas, financiamento e valorização dos profissionais docentes da educação do campo amapaense. Como citado no documento:

[..] O seminário possibilitou uma reflexão das práticas educacionais desenvolvidas no Campo, sendo necessária urgentemente a adoção de políticas governamentais que respeitem e contribuam para atender os anseios e as diversidades da população do campo e que a Carta do do Amapá produzida no Seminário seja um documento norteador das diretrizes educacionais da Educação do Campo do Estado do Amapá (AMAPÁ, p. 13, 2004).

¹³ Importante lembrar que programas como Pronera e Procampo foram políticas educacionais precursoras para afirmar o acesso à educação superior do campo e já foram tratados na sessão 3ª, página 32.

O instrumento condensou as reivindicações dos movimentos sociais do campo amapaense sobre os principais desafios que os povos do campo local enfrentavam, como: necessidades de infraestrutura e alimentação escolar, formação docente, recursos, governança, sustentabilidade. O documento inaugurava, no debate sobre a educação do campo local, a participação efetiva dos movimentos sociais do estado nos fóruns de discussão com os entes públicos. Os movimentos sociais do campo amapaense poderiam agora está mais próximos de efetivar as políticas públicas de acesso ao ensino superior do campo que tanto almejavam. Em 2004 a Carta apontava:

[..] Cursos de Licenciatura Plena nas diferentes áreas, com a implantação de disciplinas e ou conteúdos dentro da temática sócio-ambiental; valorização da história, cultura e arte local, de caráter regional com interação aos movimentos sociais para a produção do conhecimento que atenda às necessidades dos sujeitos sociais e voltados para o campo; [...] Na elaboração da proposta curricular do ensino superior, que seja formulada com a participação dos diversos segmentos da sociedade, levando em consideração as especificidades locais. (AMAPÁ, 2004, p. 04)

De acordo com Cristo (2021, p. 22), “a Universidade Federal do Amapá era a única instituição de ensino superior pública do estado e não existia nenhum grupo de pesquisa que realizasse discussões voltadas, especificamente, para educação das populações tradicionais da Amazônia”. Com a influência do novo cenário em torno das políticas educacionais aos povos do campo, que o governo de Luis Inacio Lula da Sila (2003-2006) inaugurou e o fortalecimento da participação efetiva dos movimentos sociais amapaenses no processo de discussão da Educação do Campo que foi ganhando forma e uma “proposta regional”. Como relata um dos nossos interlocutores:

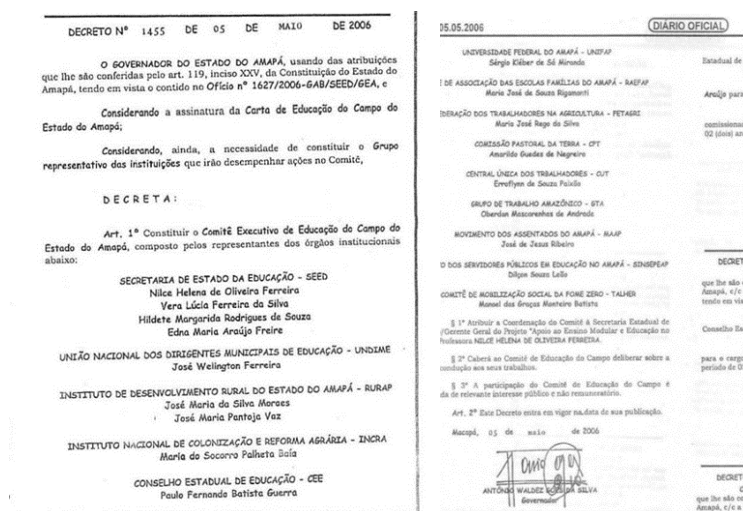
A gente começou nossa luta muito antes da UNIFAP existir. Nós estávamos na linha de frente da luta por escolas. Meus pai e meus irmãos abriram mato para fazer a gente ter o direito de uma escola na nossa comunidade. Meu pai dizia que quando os meninos do carvão vieram lá do sul eles trouxeram uma outra experiência, que somou com as das pessoas que aqui ficaram. Lembro que quando começamos a ser ouvidos foi um alívio, mas sabíamos que era preciso fazer muita luta. Em 2004 para 2005 pudemos estar no governo e ver as discussões se aproximarem da universidade e começar a enxergar um futuro para as escolas do campo e para a formação dos nossos professores” (Peconheiro, 2022).

O discurso do entrevistado, que em nossa proposta de auto escolha dos pseudônimos para este trabalho, optou pelo codinome “Peconheiro”¹⁴. Tal referência se dá pelo fato, segundo

¹⁴ Visitar a página 15 deste trabalho. Lá está contida a escolha metodológica para que cada entrevistado pudesse escolher o pseudônimo de apresentação nesta pesquisa.

o entrevistado, de suas “origens com a extração do açaí e de como esse fruto e o instrumento que se utilizar para auxilia na coleta do fruto, a peconha¹⁵ foi fundamental para garantir sua educação e a de seus filhos”. Nosso interlocutor evidencia a importância que os movimentos sociais e ativistas da educação do campo no Amapá vislumbravam com a efetivação das discussões a nível local, particularmente sobre as demandas que formataram as diretrizes da educação do campo amapaense, transformada pelo Governo do Estado do Amapá (GEA), em Decreto de nº 1455 de 05 de maio de 2006, que instituía o Comitê de Educação do Campo, que tinha a finalidade de pensar a educação do campo do Amapá de uma forma participativa e popular, com representantes do governo estadual e representantes dos movimentos sociais do Amapá. Na figura a seguir, observamos o Decreto Nº 1455 que nomeou os setores governamentais e não-governamentais que compuseram o Comitê Estadual de Educação do Campo, no ano de 2006, se tornando o primeiro espaço legal em âmbito estadual para operacionalizar os projetos de Educação do Campo.

Figura 02 – Decreto do Comitê de Educação do Campo



Fonte: Diário Oficial do Amapá

TO Comitê tinha 8 (oito) representantes governamentais (órgãos vinculados ao governo estadual e federal), faziam parte: Secretaria Estadual de educação (SEED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado

¹⁵ Peconha é nome dado para o instrumento produzido pelos povos Amazônidas que consiste em laço de corda, ou saco de fibra, ou palha das folhas do açaízeiro, onde os trepadores de árvore apoiam os pés de encontro ao caule, para por este subirem com a força de suas pernas e braços.

do Amapá (RURAP), Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Conselho Estadual de Educação (CEE). E mais 8 (oito) representantes dos movimentos sociais que legitimaram as seguintes organizações: Rede de Associações das Escolas Família do Amapá (RAEFAP), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Comissão da Pastoral da Terra (CPT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Grupo de Trabalho Amazônico (GTA), Movimento dos Assentados do Amapá (MAAP), Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP), Comitê de Mobilização Social da Fome Zero (TALHER) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). (AMAPÁ, 2004)

Tais organizações puderam pela primeira vez estar em um instrumento de proposição política de um governo local, na tentativa de elaborar as iniciativas para as políticas educacionais da educação do campo amapaense. Os movimentos sociais amapaenses, que outrora, só encontram espaços de discussão nos fóruns nacionais, agora poderiam disputar e exigir um ensino voltado para as demandas dos povos da Amazônia amapaense. Trilhando e consolidando políticas educacionais locais que respeitassem o tempo social dos povos do estado.

Esse tempo social que para Conceição e Maneschy (2002), é medido pelo processo de resistência e organização da tradição realizada pelas populações amazônicas que vêm reagindo há séculos às transformações sociais provenientes do desenvolvimento predatório da economia regional, tendo no conhecimento tradicional a fórmula para orientar o modo de vida das populações pesqueiras, camponesas, extrativistas, etc., no sentido de um maior equilíbrio entre sociedade e natureza. (CONCEIÇÃO; MANESCHY, 2002, p. 1).

Dessa resistência dos movimentos sociais da Amazônia amapaense puderam disputar por dentro dos organismos de discussão local o direito ao acesso ao ensino superior do campo. As lideranças locais participando de um organismo representativo junto ao estado, seria uma realidade “pra toda nossa gente”, como relatou em entrevista a nossa interlocutora que abraçou o pseudônimo de Ribeirinha, (2022):

Quando a gente começou a participar dos fóruns locais para discutir a formação dos professores do campo aqui no Amapá a universidade dizia que não tinha estrutura, era meio que visível que eles não estavam muito interessados na nossa pauta. Mas, a gente bateu o pé. Já tínhamos conquistado muitas coisas com as escolas famílias e toda nossa pauta que a SEED dava apoio e olha que lá era ‘um apoio’ na base da pressão. Poxa! Mas era a UNIFAP só podíamos contar com ela e com os professores que a gente tinha conhecido e sabia que iriam apoiar nossa causa. A maioria dos professores que atuavam no campo tinham o antigo magistério e precisavam de uma graduação para melhorar sua formação e aulas para os alunos.

Mesmo com boa parte das universidades federais adotando a política de implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, a UNIFAP, entrou de forma tardia. Os movimentos sociais tiveram que procurar corpo docente que reconhecia a pauta dos povos do campo amapaense mas não tinha experiência e vivência mais efetiva para iniciar esse processo. Era necessário forçar a gestão da UNIFAP a abraçar a demanda social que os povos do campo estavam apresentando.

No em dia 8 de janeiro de 2008, na sala de reuniões da Reitoria da UNIFAP, foi realizada a primeira reunião com representantes de diversas instituições e movimentos sociais, como o do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA, da Central única dos Trabalhadores- CUT, Rede das Escolas Famílias do Amapá- RAEFAP, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Amapá- FETTAGRAP, Colegiado de Pedagogia, Coordenação de Ensino e Reitoria da UNIFAP, além de representante do colegiado de Ciências Sociais (COSTA, p. 98, 2016).

A data marca a entrada da Universidade Federal no PRONERA e no início do processo de elaboração dos cursos de graduação destinados às populações do campo da Amazônia amapaense, conforme Ata do dia 8 de janeiro que relata as aberturas dos trabalhos.

Figura 03 – Ata de criação da Criação da Comissão de Estudos sobre Educação no Campo da Unifap e o Pronera (2008)



ATA DA REUNIÃO REALIZADA COM A REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP, NO DIA 08 DE JANEIRO DE 2008 SOBRE A CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UNIFAP E O PRONERA.

No dia oito de janeiro de 2008, às 10:00 hs. na sala de reuniões da reitoria da Universidade Federal do Amapá, foi realizada a reunião sobre a criação da comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes o reitor da UNIFAP, prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho, o vice-reitor, prof. Dr. José Alberto Tostes, a prof. Dilene Kátia do curso de Pedagogia, o prof. Emanuel Leal de Lima do curso de Ciências Sociais, a sra. Ana Martel, representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, o Delegado Federal do MDA/AP, prof. Dalberto de Moraes de Oliveira, a prof. Kátia Cilene, representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT, a prof. Conceição Medeiros da Coordenadora de Ensino da universidade, o sr. Daniel Marques de Souza, representante da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, sr. Tomé de Souza Belo, presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP. A pauta discutida na reunião foi sobre a participação da UNIFAP nas atividades do PRONERA a partir de 2009, através da criação de um projeto institucional a ser apresentado ao INCRA, para turmas de 3º e 4º etapas do 1º Grau, com realização prevista em 2009 a 2010, assim como proposta de criação de cursos de graduação em pedagogia e licenciatura no campo, também para serem implantados em 2009. Antes de iniciar a reunião, o reitor da UNIFAP, prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho, pediu licença a todos os presentes, para se ausentar deixando o prof. Dr. José Alberto Tostes, vice-reitor, para presidir a reunião. O mesmo argumentou sobre as dificuldades de infra-estrutura e de pessoal que a UNIFAP enfrenta e que apesar disso, envidará esforços no sentido de satisfazer essa demanda exigida, sobretudo devido ao apelo dos movimentos sociais, que através dos diversos fóruns de discussão sobre a questão, tem cobrado da UNIFAP uma maior participação e contribuição com a população do campo, atividade já desenvolvida pelas diversas universidades brasileiras desde a década de 1990. A prof. Conceição Medeiros falou sobre a importância da participação da UNIFAP em todo esse processo e que a pró-reitoria de Ensino de Graduação-PROGRAD está formando uma nova comissão a ser presidida pelo prof. Emanuel Leal de Lima, para elaborar as propostas sobre educação no campo, pois a comissão até então presidida pela prof. Dilene Kátia, por problemas diversos como o afastamento de alguns membros da comissão para cursos de pós-graduação, não poderão continuar na referida comissão. O vice-reitor reiterou a promessa feita do empenho da UNIFAP para atender as questões colocadas na reunião e em seguida deu por encerrada a reunião, sendo esta ata por mim lavrada e depois de lida será assinada pelos presentes. Macapá, oito de janeiro de 2008.

Fonte: Acervo do cu

Com a articulação dos movimentos sociais mais amadurecida e as iniciativas dos

projetos de educação do campo (PRONERA E PROCAMPO) se enraizando pelo país¹⁶, restava ao Amapá, mais precisamente à UNIFAP, encaminhar as políticas educacionais para o ensino superior do campo visto que era única instituição de educação superior pública que poderia garantir esse acesso, logo, deveria fazer tal articulação junto aos povos do campo, das florestas e das água do estado a fim de conhecer e encaminhar as demandas desses sujeitos e elaborar esse processo que já vinha sendo pautado¹⁷, mas que até então era novo:

O processo de escuta ao movimentos sociais, era novo. Não existia uma aproximação efetiva da UNIFAP com os moviemntos do campo, sindical ou sequer extensão universitária mais solida. O que estava se propondo era suprir uma demanda histórica. Os cursos do procampo e Pronera foram a porta de entrada para a universidade percerber que estava na hora de reconhecer que o campo amapaense precisava de acesso ao ensino superior, nossos professores das escolas do campo precisavam de formação, de uma graduação e ela deveria atender as demandas desse povos e do território que esses educadores estavam inseridos (Poeta, 2022).

O entrevistado “poeta”, relembra que para a universidade era um processo novo que o contato com a demandas da população do campo eram reconhecidos mas ainda não eram compreendidos pela UNIFAP e docentes que nela se encontravam. O papel de vanguarda da univeridade foi se forjando, tendo como protagonistas as populações do campo que seguiam exigindo seu direito à educação contextualizada com seus territórios e cobrando que o poder público garantisse políticas educacionais – que já vinham sendo garantidas fora do estado – para a educação superior do campo.

Segundo o nosso entrevistado, que escolheu o codinome “Poeta”, por acreditar que ato de se educar é poesia, apresentou as contradições que a UNIFAP e seus docentes tinham para implementação a LEDOC.

Os movimentos sociais do amapá [...] eles viam que os outros Estados estavam tendo licenciatura em educação no campo, então eles começaram a cobrar da universidade os cursos para educação de jovens e adultos e licenciatura em educação do campo, só que a universidade não podia ofertar educação de jovens e adultos, porque ela não tinha escola de aplicação, então não tinha como ela certificar, e aí ela não poderia oferecer, e aí o que foi que eles começaram a demandar: ‘não tem possibilidade de ofertar terceira e quarta etapa, mas temos possibilidade de ofertar licenciatura’. Então eles reuniam aqui e vinham pressionar a universidade, querendo que a universidade elaborasse os cursos, mas a universidade não tinha professores que se

¹⁶ Na terceira sessão o debate da implementado dos programas, legislações e aspectos fundamentais de acesso ao ensino superior do campo são tratados

¹⁷ Ver a Carta da Educação do Campo do Amapá em anexo

disponibilizassem a fazer o projeto da licenciatura em educação no campo. Tivemos uma demora, do colegiado de pedagogia para indicação de um nome. Foi quando o colegiado indicou a professora que já vinha de várias experiências de educação no campo, desde o Pará, e aí ela veio comigo e trabalhou no projeto para atender essa demanda dos movimentos sociais do campo daqui (Poeta, 2022).

Fica evidente a contradição existente no processo inicial das discussões da LEDOC-UNIFAP, De um lado a UNIFAP detinha de estrutura física para comportar o curso, mesmo sabendo que existiam também a necessidade de suprir a demanda do ensino da 4ª e 5ª etapas da educação de jovens e adultos aos povos do campo e somado a isso, universidade só podia "oferecer" a licenciatura, pois não tinha colégio de aplicação e segundo o que foi narrado pelo interlocutor "Poeta", existia uma compreensão rasa da importância do curso pela gestão e parte dos docentes que compunham a Comissão de Estudos sobre Educação do Campo da UNIFAP. A gestão da universidade e os professores que iniciaram as discussões para implementar a LEDOC-UNIFAP foram "convencidos da necessidade" pelos movimentos sociais do Amapá.

Nessa arena, ganha quem sabe lutar, e nós lutamos. Foi aí que a universidade compreendeu a nossa linguagem, a nossa narrativa, não só a minha como dos companheiros da federação, da escola Família Agrícola. Eles não tinham a compreensão de como era importante aquilo. E nós conseguimos avançar com a educação, com o projeto da universidade que é a Educação no Campo, que se torna aí um curso, que no início era muito desconfiada, pois a gente sempre ouvia que não tinha dinheiro, não tinha pesquisa para quase nada, pouca coisa sobre os nossos povos aqui. Algo que fosse feito por nós pelas nossas ideias, demandas. Me lembro que quando foi pra fechar o convênio, nesse período eu estava separada, eu estava no bairro do Lago da Vaca, em Macapá, pra chegar um ônibus ali era um inferno, aí o professor me ligou e disse 'Eu preciso da sua assinatura'. assinei tudo e disse 'vai te embora e vem com esse contrato assinado'. Fico muito orgulhosa desse dia e de todas as discussões que pudemos travar para vencer, era hora de ver o filho e filha da agricultora familiar com diploma e um diploma com nossa luta. (Caboquinha, 2023)

No relato de nossa entrevistada, que esteve de forma ativa nas discussões do projeto de ensino superior do campo no Amapá, "Caboquinha" - sua autoidentificação vem das suas origens caboclas, que segundo ela "nunca lhe deixarão" e "serão parte da luta por direitos a educação de seus filhos" - nos demonstra que a gestão da universidade e uma parte dos docentes participantes não compreendiam a luta dos que os movimentos sociais do campo, como bem exemplifica a ata da reunião do dia 8 de maio de 2008. "[..] o surgimento de todo esse processo de discussão e a questão da impossibilidade dos professores de pedagogia em coordenarem o processo de elaboração de um projeto para o PRONERA, seja em nível de 5ª e 6ª séries, seja em nível de graduação [..]". Os movimentos sociais da Amazônia amapaense foram ganhando

espaço, mostrando as contradições que a universidades tinha e realizaram por dentro da comissão da Unifap a luta pela garantia de uma agenda positiva na propositado da política educacional de acesso ao ensino superior aos povos camponeses do Amapá.

Dessa forma, os movimentos sociais do Amapá foram conquistando espaço e ganhando território. E queremos ressaltar a ideia de território vinculado ao poder multidimensional¹⁸, caracterizado pelas disputas sociais, onde cria-se um espaço produzido pela prática social e também como produto consumido, vivido e utilizado como meio que sustenta essa prática (BECKER, 1983, p. 19). E foi com a pratica das exigências, “do que nós queria”, “da vontade da comunidade” que os movimentos sociais do campo amapaense, conquistaram em 2008, na UNIFAP, o processo de construção do projeto de ensino superior do campo no Amapá.

Nossa dissertação compreende que a formulação das políticas educacionais, principalmente aquelas que estão no eixo da educação do campo, precisam ter a participação do sujeitos do campo. Para só assim superar as contradições e as disparidades existentes entre a educação da cidade e a do campo. Nos ancoramos em Caldart (2002) que afriam que para trilhar a educação, a educação do campo, enquanto política educacional é trilhar a *resistência por políticas públicas* (2002, p. 27):

[...] a educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

Os debates iniciais forjados na UNIFAP foram feitos “porque teve muita insistência nossa” “a gente pentelhou muior eles” (Ribeirinha, Castanheiro, Professora), falas dos entrevistados para relatar o precesso de consolidação do projeto para a primeira turma da LEDOC/Unifap, que foi saindo do papel e se materializando em ações concretas da universidade e da comissão proponente do curso¹⁹. Agora era necessário ampliar a oferta de políticas educacionais no seio da UNIFAP voltadas às populações do campo amapaense.

Com o movimentos social mais organizado e com as políticas públicas se consolidadndo para os povos do campo, restava ao Amapá implantar a primeira turma de Licenciatura em

¹⁸ A autora denomina por novos territórios e territorialidades as configurações que surgem da ação das corporações empresariais no país e sua articulação com o Estado no plano econômico e político.

¹⁹ A UNIFAP já tinha, desde 2008, os Cursos do Procampo e as atividades vinculadas pelo Pronera que foram as políticas educacionais do campo inicialmente desenvolvida pela instituição. Verificar página 32.

Educação do Campo da Amazônia Amapaense e seria o sul do Amapá que receberia o curso e poderia ser o território da formação dos educadores e educadoras do campo amapaense.

4. EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO SUL DO AMAPÁ

Nesta sessão queremos dar a devida dimensão ao processo de garantia do acesso à educação do campo aos povos da Amazônia Amapaense, referendar que para responder ao objetivo deste estudo - em sintonia com o método elegido e alcançar os objetivos específicos - a escuta realizada com as entrevistas dos sujeitos pesquisados, que vem sendo tratada nesta e em outras seções desta dissertação, nos traz a Educação do Campo (e todos os debates sobre políticas educacionais para o campo) não estão dissociados da luta política de classes, da totalidade conjuntural que a exploração do capitalismo impõem e de como nas contradições do modelo predatório de exploração e de edificação da escola urbanocentrada, os povos do campo existem, resistem e lutam para garantir seus direitos sociais.

Citamos isso, pois não no imaginário popular quando falamos em Amazônia a primeira imagem que nos remete é a imensidão de suas florestas, repleta de biodiversidade, seus povos são geralmente esquecidas. Essa imagem da natureza intocável (DIEGUES, 2008), mesmo que antiga ainda permeia o pensamento eurocêntrico, branco, patriarcal e colonial de muitas pesquisas e pesquisadores.

Por isso, nos propusemos a investigar e a ouvir pessoas, movimentos, organizações que lutaram para garantir o acesso às políticas educacionais de ensino superior do campo. Cada interlocutor foi identificado com a utilização dos documentos oficiais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Secretária Estadual de Educação do Amapá (SEED) e bibliografias que debateram elementos da educação do campo do Amapá.

Queremos responder o objetivo geral deste estudo discutindo o papel preponderante dos movimentos sociais do sul do Amapá, que segundo constam nas atas estão: a CUT, CNS, RAEFAP, FETTAGRAP como força política na mobilização para exigir educação superior do campo, em sintonia com a luta mais direta pelo direito social à educação no território amapaense.

Nossa percepção de partida está ligada ao consumo de literaturas que o autor constituiu sobre o tema, desde a graduação, mas acentuou-se com o envolvimento nos últimos anos em atividades profissionais/assessoria junto à Comissão da Pastoral da Terra (CPT), no Amapá e

o trabalho de assessoria voluntária na Associação Nossa Amazônia (ANAMA), associação gestora da Escola Agroextrativista do Carvão (EFAC), no município de Mazagão-AP, que trouxe questões e familiaridades sobre o papel da organização política dos movimentos sociais constituídos no sul do Amapá.

4.1 Caminhos de resistência pelo direito à Educação do Campo na Amazônia Amapaense

O Amapá é um estado relativamente jovem, se comparado às demandas históricas dos povos do campo. O estado ganhou sua autonomia em 1988, ano que deixou de ser território federal e passou a ter constituição própria, sistema estadual de justiça e representação parlamentar. Mas, sua história é bem anterior a sua emancipação.

Segundo o *Atlas Geográfico Escolar do Amapá* (SILVA JUNIOR; ORLENO; MARQUES, 2022) o estado do Amapá, localizado na Região Norte, possui uma superfície territorial de 143.453,7 km², correspondendo a 1,67% do território nacional e a 3,7% da área da Região Norte. Situado no extremo norte do país, o Amapá, tem 16 municípios e faz fronteira com o Estado do Pará, o Suriname e a Guiana Francesa e concentra uma grande diversidade em ambientes naturais, fazendo parte de dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, o que lhe atribui características muito particulares quanto à formação e à estruturação de seus ambientes naturais.

O censo de 2010 do IBGE, aponta que o Amapá possuía cerca de 669.526 mil habitantes. Contudo, a estimativa populacional do IBGE em 2020 era de cerca de 877.000 habitantes. A capital Macapá forma com Santana e Mazagão, a região metropolitana com aproximados 650 mil habitantes. A economia do estado é diretamente dependente dos recursos naturais que se caracterizam pela exploração de matérias-primas, produtos primários e semi elaborados. Importante contribuição é dada pelo setor terciário/estatal, com o funcionalismo público que tem grande participação na econômica estadual. (SILVA JUNIOR; ORLENO MARQUES; 2022).

O território Amapaense sempre esteve na agenda global da cobiça do grande Capital. O Amapá está marcado na agenda dos grandes capitalistas quando o assunto é exploração mineral, extração vegetal, espoliação do saber, violação dos corpos e da vida de nossa gente.

Basta recordar às inúmeras incursões para dilapidação: o primeiro grande projeto de extração mineral da Amazônia, o Projeto Indústria e Comércio de Minérios (ICOMI), em 1957

(PORTO, 1998; ABRANTES, 2010), o Projeto Jari (agropecuária e mineração) e Amapá Celulose (florestal) na década de 70, com o título de maior latifúndio do mundo (BUENO, 1989; CAMARGO 2016), a tentativa de exploração mineral da RENCA em 2017 (ANDRADE, 2017, p.03) e o caso esdrúxulo de utilização de Cobais Humanas da comunidade quilombola de São Raimundo do Pirativa (SANTOS; SANTOS, 2011).

Os conflitos que o interesse do Capital geraram na Amazônia Amapaense produziram processos de desterritorialização²⁰, os chamados conflitos socioterritoriais, que criaram as condições necessárias da resitência do povos da Amazônia. Tais conflitos abrem o debate de fortalecimento das reivindicações sociais para as populações amazônicas que têm no território o instrumento de toda a disputa pelo saber, pela garantia de recursos, pela vida na Amazônia (FERNANDES, 2000).

Todo o processo de disputa que os movimentos sociais do Amapá realizaram para garantir o direito à educação superior do campo foi regado a exigência de participar dos fóruns deliberativos dos governos e instituições públicas. O entrevistado intitulado como Castanheiro, que optou em se identificar com a profissão de seu pai, alfabetizado na década de 70, como um dos “primeiros amapaense que foram estudar nas escolas família do Espírito Santo”, relata a importância política que a LEDOC pode ofertar aos educando que tem a oportunidade de vivenciar seu ensino.

A educação no campo, além de ser um curso muito grande quando se fala em relação à formação, tem um papel muito intenso de formação política, talvez seja mais essa parte que é interessante da gente focar, porque as Ciências Agrárias e a Biologia, elas são disciplinas específicas que trazem o conteúdo pra formação tanto como graduando quanto pra refletir dentro do território que a gente vai atuar depois como profissional, no entanto, dentro desse contexto de disciplina específica, também tem a formação política que acontece de maneira muito intensa, principalmente com os professores, alguns já vieram de movimento social ou aqueles que estão mais relacionados à disciplinas específicas que se relacionam com essa parte de relação política onde a gente entende que o conteúdo é importante, mas tudo tem uma base, tudo partiu de uma luta, e ao mesmo tempo agrega muito essa formação, específica das disciplinas ligadas à Biologia, ou a Ciências Agrárias, mas ao mesmo tempo tudo se complementa dentro de uma formação mais política que acontece. (Castanheiro, 2023)

²⁰Nas obra de Carlos Walter Porto Gonçalves “Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição à ecologia política da região”, analisa que a desterritorialização cria os conflitos e eles devem ser interpretados como sinônimos da violência, da discrepância de tempos históricos entre uma civilização que ocupa o território como modo de vida e fartura e as atividades capitalistas que as apropriam como recurso econômico.

O entrevistado que além de ser egresso da LEDOC/UNIFAP, é também uma liderança da educação do campo do sul do Amapá, relata a importância que a Educação do Campo teve em sua vida e o papel político que foi desenvolvido para compreender a relevância do território e da luta das populações camponesas através dela.

Mas para o fortalecimento desse projeto, de educação do campo, que resistisse às incursões - que já citamos - precisava que os movimentos sociais do Amapá trilhassem o caminho do fortalecimento da organização política e compreendessem as suas tarefas, no sentido de exigir as políticas sociais de reparação histórica de direitos, principalmente no acesso educação. Segundo Reis (2018), o sul do Amapá tinha uma característica própria, “os movimentos sociais dessa região do estado tinha uma similaridade organizativa muito próxima as demais regiões brasileiras” (REIS, 2018, p. 78). Mas, o autor também lembra que as similaridades organizativas se separavam quando tinham as lutas pelo direito à educação diferenciada para contemplar as populações dessa parte da Amazônia. (REIS, 2018)

Em nossa busca bibliográfica, nos deparamos com a confirmação acadêmica geral: o sul do Amapá foi o lugar do território amapaense onde os extrativistas iniciaram sua organização em sindicatos unitário e no movimento social por meio do Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS). Essa ferramenta organizativa foi fundamental para as conquistas das áreas protegidas nos anos 1990 e acesso a políticas públicas após 2002. (REIS et al; LOMBA, 2019).

Para além da Unifap já ter um estrutura física no Município de Mazagão, era estratégico, fortalecer o território que tinha as condições mais maduras de luta pela educação do campo no Amapá, conforme cita o PPC/LEDOC:

O município faz parte do Território Sul da Cidadania do Amapá que abrange uma população constituída de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas etc. Quanto à educação rural, o município conta com duas escolas pertencentes à Rede das Escolas Família: a Escola Família do Carvão e a Escola Agroextrativista do Maracá. Essas escolas adotam a Pedagogia da Alternância, cuja metodologia de ensino prevê que haja dois ambientes distintos mas integrados de educação, sendo o primeiro o próprio ambiente escolar, onde o aluno estará alocado em regime de internato para tomar aulas sobre o programa comum das escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e, ainda, assistir e praticar aulas referentes às técnicas agrícolas (e, no caso amapaense, agroextrativistas) em diversos laboratórios presentes dentro da própria escola. A grande diferença, porém, para uma escola agrícola tradicional, está num segundo momento em que o aluno

regressa à propriedade de sua família e ali fica incumbido de colocar em prática tudo o que lhe foi ensinado no período (UNIFAP, 2018, p.13)

O PPC da Ledoc-Unifap deixa explícita a escolha do território sul do Amapá como berço da efetivação do direito à educação superior do campo. Nesse contexto, as reuniões onde os movimento sociais participaram, apontava que o Polo da universidade no Município de Mazagão, mesmo com a baixa estrutura física, encontrava as condições mínimas. para abrir o curso.

Para a entrevistada Ribeirinha, a escolha do sul do Amapá era um marco de posição política, pois os movimento de extrativistas “estavam levantando a bandeira da resitência da floresta em pé”, “da gente viver da nossa terra, da nossa floresta” e “ter o direito a educação em nosso chão”. E acrescentou

Meu pai é do Maruanúm, eu vi meu avô trazer muita banana, farinha, peixe. Isso é o que eu tenho gravado na minha mente. Como eu sou filha de pais separados, o vovô trazia isso e quando eu me formo pra professora, eu fiquei um ano trabalhando em Santana, depois um ano no Coarací Nunes, e eu não queria mais ficar aqui e eu fui embora trabalhar pro São Joaquim do Pacuí, lá eu me identifiquei, então lá eu percebi o quanto é importante a educação, mas só trabalhando com uma escola pública nós *observava* que tinha algo a fazer, porque é os filhos do trabalhadores e das trabalhadoras, é o cidadão como um todo, e eu atuei na escola Família Agrícola com a professora Maria José [...] você observa que um período você fica cumprindo a grade e os currículos e outro período você desenvolve na família as técnicas pra funcionar. Então isso me deu muito suporte pra *mim* continuar lutando em melhorar a vida. E também observei que terminava a parte do segundo grau, ficava solto, não tinha pra onde ir, os alunos ficavam sem perspectiva, e nessa época você sabe que não tem concurso, não tem universidade, e as universidades era pra quem pagava, não tinha PROUNI, não tinha ENEM, não tinha nada. Então os filhos do agricultores [...] ficavam ali naquele processo do campo sem nem uma tecnologia e o mercado pra eles era pouquíssimo, só quem tinha dinheiro mandava seus filhos embora pra Belém, pra escolas técnicas do Rio de Janeiro, mas os demais ficavam sempre ficavam no mesmo local. Então quando eu fui participar das discussões pela criação da licenciatura para os professores do campo eu assumi o papel de defender o povo do campo do Amapá. E na época a UNIFAP tinha prédios no Jari e Mazagão, era visível que não tinha uma grande estrutura mas o Mazagão podia ser a sede para nossos professores se formar e fortalecer a lida que eu tive, a lida que os pais deles tiveram. Os meninos lá do Carvão, o Pedro e o Tomé tinham muita coisa, junto com os meninos da Perimetral. A turma dos sindicato rural tinha enfrentado muito dono de fazendo que queria passar com a cerca na terra deles e ainda tinha a ameaça da ANCEL quja tinha expremido Santana e o Jari com os Pinhos. Mas, o papel do CNS tinham uma importância era nossa referência. (Caboquinha, 2022)

É visível na fala de nossa entrevistada que o processo de luta política para garantir o

direito da educação detinha dois grandes combates: o primeiro, era a luta mais geral pelo direito de viver em sua terra e daquilo que seus antepassados cultivaram, frente às incursões de grandes proprietários de terras e das empresas que ainda estavam no estado e controlavam projetos que impactavam o meio ambiente e o direito à terra desses sujeitos. Por outro lado, a UNIFAP não tinha um *campus* que pudesse receber com qualidade o novo curso que surgia. Todavia, os povos do campo estavam ávidos pelo acesso ao ensino superior para formar os professores que já atuavam nas escolas rurais e do campo e das próprias futuras gerações que estavam por vir, então concordavam com as condições estruturais que existiam..

Nesse sentido, para refletir o papel determinante dos movimentos do sul do Amapá, no contexto da garantia da política educacional é preciso compreender, que essa parte da Amazônia, está inserida na divisão internacional do trabalho- como já citamos - sendo uma região estratégica de fornecimento de matérias primas minerais e vegetais de exploração capitalista em grandes projetos de extração.

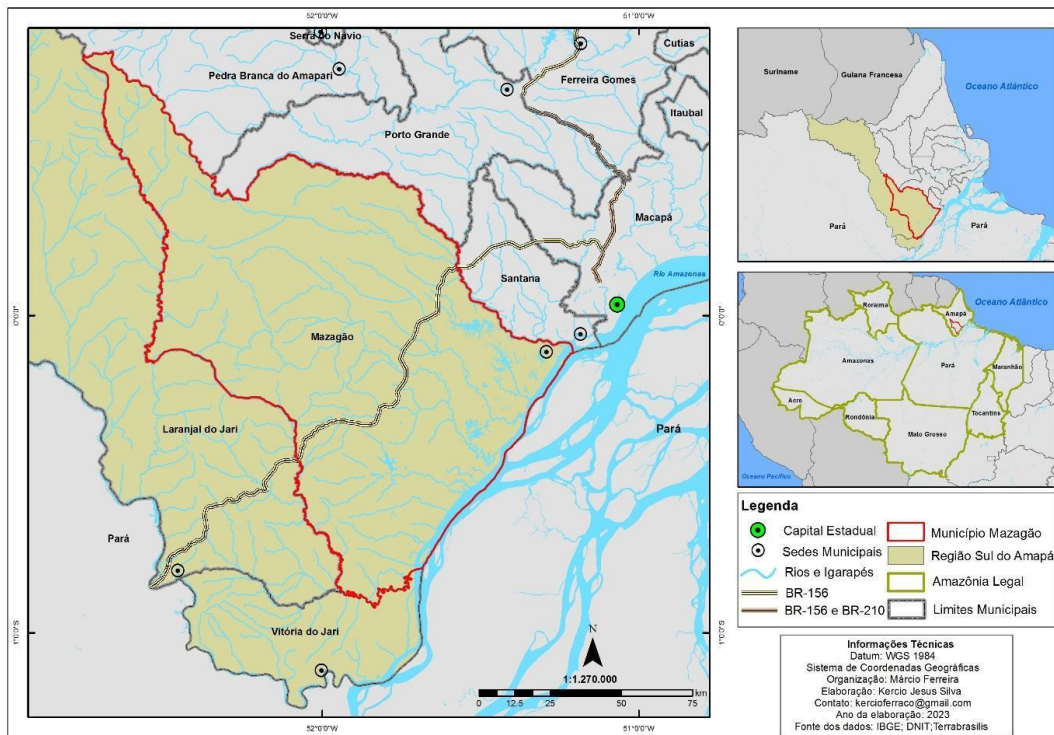
O sul do Amapá foi território de inúmeras disputas, que acentuaram o processo de contradição que o sistema capitalista detem sobre si, pois a luta desigual entre os trabalhadores e os grandes projetos, com a exemplo os da Empresa Caulim da Amazônia S/A (CADAM) (1974), criada para exploração da mina nas margens do rio Jari, onde seu processo de lavra no município de Mazagão, na época respondia por mais de 30% da produção brasileira de caulim beneficiado e a segunda maior produção do país; ainda tivemos a construção do Complexo Industrial do Jari (1980), onde a fábrica de celulose foi literalmente colocada no município de Monte Dourado -PA²¹, mas boa parte das terras que foram utilizadas para plantação de eucalipto, destinadas à extração de celulose, sufocou as terras do extremo sul do Amapá (AMORIM, 2016).

Para melhor ilustrar nossa compreensão sobre o papel desempenhado pelos movimentos sociais localizados na porção sul do território amapaense, apresentaremos um mapa que traz três visualizações geo-espaciais sobre a Amazônia. Em escala menor, os estados que compõem a Amazônia legal, em seguida a totalidade da Amazônia amapaense e por fim o território sul do Amapá, onde está localizada o campus que oferta a licenciatura em educação do campo e foi o território preponderante das lutas sociais pela direito a terra que as populações das florestas e

²¹ A fábrica da empresa Jari Celulose literalmente cruzou o Atlântico. Construída na na cidade de Kure, província de Hiroshima, usando tecnologia finlandesa, foi transportada por duas plataformas flutuantes com uma unidade para a produção de celulose branqueada e outra para a produção de energia térmica e elétrica e de recuperação de produtos químicos. O projeto foi idealizado pelo bilionário norte-americano Daniel Keith Ludwig e seu sócio Joaquim Nunes Almeida. Saber mais no livro “O Projeto Jari e sua ferrovia” (2009), de Flavio de Britto Pereira.

das águas empunharam. No mapa que apresenta o território sul, com destaque para o município de Mazagão, apresentamos os leito de rios, igarapés e rodovias que dão acesso ao território em que a LEDOC/UNIFAP se encontra

Figura 04 – Mapa da Amazônia Amapaense e Sul do Amapá



Fonte: Organização do Autor

A carta cartográfica apresentar três mapas: o da Amazônia legal, em seguida o do Amapá (nossa amazônia amapaense) e por último, (em destaque) a Amazônia Amapaense que localiza-se ao sul do estado, mais especificamente no município de Mazagão. Nosso mapa trás, para além das dimensões territoriais e limítrofes entre os municípios do estado, toda a bacia hidrográfica de rios e nascentes de igarapés que capilarizam o extremo sul do estado. Pois, o sul da Amazônia amapaense, acima de sua rica biodiversidade - cobiçada historicamente - é berço de algumas das principais organizações políticas e lideranças dos movimentos sociais do campo, que participaram dos debates pelo direito à educação camponesa (CNS; RAEFAP; FETTAGRAP, CUT) que usaram rios, estradas, florestas para mobilizar e forjar a resistência pelos direitos à vida. Nesse sentido,

Foram as tentativas de organização dos trabalhadores do sul do Território do Amapá, município de Mazagão, que constituíram o amálgama de uma nova

identidade camponesa coletiva: os extrativistas. Uma consciência coletiva que brota do diálogo face a face, entre iguais, se amplia para os sindicatos e organizações institucionais e reclama do Estado e dos gestores públicos um tratamento diferenciado que considere esta identidade diferenciada (REIS, p. 73)

Tal afirmação de Reis (2016) reforça o papel estratégico que os movimentos sociais perceberam, quando a gestão da UNIFAP apontou, durante as reuniões de implementação da LEDOC, o campus no município de Mazagão, que estava em atividade desde 2005 (UNIFAP, 2012). Porém, houve contradições nesse processo de escolha.

Um território acentuado pelas contradições que a luta de classes impõem. Como cita a professora Roseli Salette Caldart (2004) na sua obra “Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção” que as lutas camponesas na Amazônia se afirmam no campo e na floresta como territórios de produção material e simbólico, que guarda múltiplas formas de relacionamento com os recursos naturais, os quais se dão por meio de atividades complexas e organizadas, do manejo e da vida produtiva. Segundo a entrevistada “Riberinha” a Unifap não tinha disposição em dialogar com os movimentos sociais.

Universidade apresentava como argumentos para não atender a referida demanda dos movimentos sociais o fato de não possuir infraestrutura física e de pessoal, para disponibilizar para os cursos. A reitoria, tinha um discurso apaziguador, o seu representante sempre se colocava à disposição e que ‘todos os esforços seriam feitos’, dando o sentido de que iriam acatar o pedido dos movimentos sociais, que já vinham pressionando a UNIFAP, em vários fóruns de discussão, dela a participação, no sentido de contribuir com educação das populações do campo no Estado (Riberinha, 2022)

A disputa de narrativas que foi se constituindo dentro da comissão foi a disputa “ganha quem sabe lutar”, como disse nossa entrevistada “Coboquinha”²². E nessa arena os movimentos sociais conseguiram vencer. Prova disso é que consta no PCC do curso a justificativa política e geográfica pela escolha do campus, pois os *campus* existentes eram no município do Laranjal do Jari, Santana, Mazagão e Macapá.

O município faz parte do Território Sul da Cidadania do Amapá que abrange uma população constituída de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas etc. Quanto à educação rural, o município conta com duas escolas pertencentes à Rede das Escolas Família: a Escola Família do Carvão e a Escola Agroextrativista do Maracá. Essas escolas adotam a Pedagogia da Alternância, cuja metodologia de ensino prevê que

²² Ver a página 46.

haja dois ambientes distintos mas integrados de educação, sendo o primeiro o próprio ambiente escolar, onde o aluno estará alocado em regime de internato para tomar aulas sobre o programa comum das escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e, ainda, assistir e praticar aulas referentes às técnicas agrícolas (e, no caso amapaense, agroextrativistas) em diversos laboratórios presentes dentro da própria escola. A grande diferença, porém, para uma escola agrícola tradicional, está num segundo momento em que o aluno regressa à propriedade de sua família e ali fica incumbido de colocar em prática tudo o que lhe foi ensinado no período de internato e elaborar relatórios que tornem tangíveis o processo de aprendizagem ao qual o aluno fora submetido naquele momento. Essa experiência ao longo dos anos passou a ser cada vez mais desassistida pelos governos municipais e estaduais, ofertando somente vagas no ensino fundamental e médio, estando atualmente com suas atividades ameaçadas em função da falta de recursos. (UNIFAP, 2012)

Na compreensão de “Extrativista”, que teve toda sua vida de ensino escolas na Educação do Campo e no regime da Pedagogia da Alternância, o território sul nutria as principais características que contribuíam para o fortalecimento da luta do campo amapaense, não só por ser o nascedouro de muitas lideranças sociais mas pelo fato de que no sul do estado estarem localizadas duas importantes escolas do campo que há mais de 20 anos formam jovens do campo. Nessa perspectiva.

Antes de ingressar na educação do campo, nesse caso na escola família e depois na licenciatura eu não tinha com essa parte política de movimento social. Foi na EFAC e depois na LEDOC da UNIFAP, que então a gente percebe que a educação no campo é, o curso é símbolo de resistência, que tá ligado a uma luta de pessoas que se doaram pra que ele acontecesse, é aí que é o ponto, essa parte que é importante, se existiu um movimento, se existiu pessoas que lutaram lá no início, não pelo só pelo direito à terra, mas pelo direito à educação de qualidade. Dai a gente vem pra universidade aqui no nosso lugar ou perto da gente. Eu, sou la do vale do Jari, da comunidade do Delta, aí a gente veio de barco, porque é mais rápido, são 2h, pela estrada é ruim, por ela vem que esta mais perto. É uma luta diária pra gente chega aqui até aqui, no presente, como to falando com você. Dessa história por direitos. (Extrativista, 2023)

Como pode ser observado, é perceptível o papel fundamental que o território sul e seus movimentos sociais edificaram para fortalecer o direito à educação do campo no Amapá, particularmente na educação superior. Rios, estradas, florestas são mais que paisagens de um cotidiano na Amazônia, são desses lugares que populações tiram sua sobrevivência, sabedoria, se locomovem e delas os movimentos sociais estimulam um novo aprendizado em toda essa cadeia de valor humano que será projetado no projeto de educação do campo que os movimentos sociais do Amapá consolidaram.

4.1. Implicações para a criação e implantação da LEDOC/UNIFAP

Já abordamos que a educação do Campo, enquanto política educacional, trouxe contribuições grandiosas para avançar na luta de garantia do direito à vida nos territórios do campo amapaense. Em nossa visão o conceito de Resistência é mais que uma categoria, ele é um conceito vivo e presente em todos os debates que cercam a educação das populações amazônicas, pois a nossa história – com já citamos – foi de embates com o grande Capital para manter viva não só a floresta mas o direito em aprender com ela e estando nela.

A capacidade de potencializar condições de acesso às escolas, a materiais didático-pedagógicos e espaços físicos adequados favorece o exercício da cidadania para professores e alunos, isso torna a educação do campo um elemento preponderante para o desenvolvimento humano e socioeconômico das comunidades. (COSTA, 2016, p.98).

Os povos da Amazônia Amapaense sempre disputaram o direito à vida em seu lugar. O Projeto de Educação Superior do Campo no Amapá é jovem, possui contradições, fruto da disputa acirrada que os movimentos sociais realizaram, mas foi conseguido e o desenvolvido com a criação da LEDOC/UNIFAP²³. O projeto de acesso ao ensino superior aos povos do campo amapaense inaugurou uma nova fase nas discussões e efetivação de um direito social para as populações do campo amapaense. Passou a existir o direito à educação superior e à formação continuada dos educadores do campo.

Para isso todas as reuniões que e contribuíram com a elaboração do curso de ensino do campo, ofertados pela UNIFAP, deveriam ter a presença dos movimentos sociais, não só pela necessidade de reparação histórica ao acesso à educação, mas para efetivamente atender a realidade local era necessário que os movimentos sociais do campo participassem da elaboração das diretrizes locais dos cursos. Nesse sentido,

No dia oito de maio de 2008, às 16:00 hs. na sala de reuniões da pró-reitoria de graduação da Universidade Federal do Amapá, foi realizada a sexta reunião da Comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes à reunião o prof. Emanuel Leal de Lima, do colegiado de Ciências Sociais e presidente da comissão, a prof. Silvia Carla Marques Costa do curso de Artes Visuais, a socióloga sra. Ana Martel representante do Instituto

²³ Até a concretização da LEDOC/UNIFAP outros programas antecederam a licenciatura do campo, foram eles: O Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas do Amap (1999); PRONERA (2001-2012) e PROCAMPO (2008).

Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, a prof. Kátia Cilene representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT, o sr. Daniel Marques de Souza, representante da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, o sr. Tomé de Souza Belo, presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá-RAEFAP e o sr. Ademilson Gonçalves Pimentel, representante da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Amapá-FETTAGRAP, o prof. André Guimarães do Colegiado de Pedagogia e a prof. Ana Cláudia Cristo também do colegiado de Pedagogia.[...] A pauta discutida na reunião constou da proposta da UNIFAP sobre a criação do curso de graduação em Pedagogia da Terra para ser ofertado a partir de 2009, assim como a proposta de criação do curso de Licenciatura no Campo, o PROCAMPO.(UNIFAP, 2008, p. 01)

Conforme explicitado na “Ata de Reunião da comissão de estudos sobre educação no campo da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP e os movimentos sociais do campo do amapá”, a contextualização que se desenhava era que o projeto de educação superior do campo para o Amapá deveria atender os princípios estabelecidos na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Além disso, a LEDOC/UNIFAP deveria referendar a concepção de valorização dos sujeitos do campo e de seu modo de vida, rompendo com o paradigma urbanocêntrico, que projeta o espaço urbano como o caminho natural para o desenvolvimento econômico (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

Com a implantação das políticas nacionais de formação inicial para professores das escolas do campo, em 2008, o processo de qualificação destes profissionais, se aprofundaria na Educação Superior, desenvolvida por meio das LEDOCs. O curso de Licenciatura em Educação do Campo do Estado do Amapá foi elaborado pela Unifap, que tinha o desafio de realizar uma escuta ativa e ficar ombreada aos movimentos sociais do campo amapaense.

Nosso entrevistado “poeta” descreve os principais desafios da universidade e do corpo de docentes sobre o tema.

O Ministério da Educação tinha uma exigência de que os cursos cumprissem as demandas dos movimentos sociais, então, um dos critérios para a aprovação do projeto era que esses movimentos participassem de toda as discussões. Nós fizemos reuniões com os movimentos sociais para discutir o perfil do curso e quais as áreas que iriam atender, já que o edital exigia docência multidisciplinar, precisávamos atender mais de uma área do conhecimento. Foram ao todo 8 reuniões com os movimentos sociais, onde colocaram como prioridade a necessidade da formação de professores em física e biologia, que naquele momento eram as principais disciplinas com deficiência de professores nos municípios. Muitos professores atuavam lecionando essas disciplinas, mas não eram das áreas de conhecimento das mesmas. Fizemos um projeto que pudesse atender à necessidade dos povos do campo do Amapá,

pois física, matemática, biologia, química eram os gargalos nos municípios. (Poeta, 2022)

O interlocutor deixa latente o desafio que a Unifap tinha nas mãos “realizar uma escuta ativa” junto aos movimentos sociais para assim conseguir tecer as principais demandas que a nova formação do campo²⁴, nesse caso a licenciatura com ênfases em conhecimentos, poderiam alcançar para suprir a lacuna formativa dos educadores e fortalecer os territórios do campo da Amazônia Amapaense.

A necessidade de propor projetos e implantar o curso no contexto surgiu a partir das demandas levantadas sobre a formação inicial dos professores que atuavam nas escolas do campo naquele período, usando dentro das justificativas que na região norte, existiam no campo 33.831 educadores; destes 2.242 não têm o Ensino Fundamental completo e 6.901 tinham completado a referida escolaridade” (COSTA, 2016, p. 9).

Por outro lado, as DOEBEC (2002) e as diretrizes complementares da educação do campo definem normas e princípios para a oferta de educação e estabelecem orientações para a formação dos professores das escolas do campo. Em seu Art. 7º, parágrafo 2º, determina que:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, DOEBEC, 2002, p. 37).

A UNIFAP, representada por professores e técnicos e os movimentos sociais teriam o desafio dar o passo inicial para consolidar o direito ao acesso a política educacional do ensino superior do campo. Mas era preciso elaborar um projeto que garantisse a participação das demandas do povos do campo. Nossa entrevistada, relata.

Em dois mil e doze, o MEC, lançou um outro edital, só que diferente dos editais anteriores, o edital do curso era para uma turma permanente, aquela turma que viria, ela via a possibilidade da universidade tornar aquele curso de uma turma, em um curso efetivo sendo ofertado pela universidade. Os projetos que fossem aprovados teriam direito da universidade contratar através de concurso público quinze docentes e três técnicos para o curso, e aí elaboramos o projeto para atender essa demanda para poder dar a formação na licenciatura

²⁴ Vale lembrar que a Licenciatura em Educação do Campo ofertada pela UNIFAP não era a primeira iniciativa de formação aos povos do campo. Os cursos do PRONERA, Procampo, assim com o curso de pedagogia da terra foram parte da história de acesso ao ensino superior do campo amapaense. Vide página 45.

em educação no campo, não poderia ser em pedagogia, então eles indicavam as áreas de conhecimento necessárias para formação. Então qual era a perspectiva? Era formar educadores para atuar no campo, mas que não perdesse o vínculo com a sua relação de origem, para que eles pudessem estar no campo estudando e trabalhando no campo. Então, veio a demanda de ciências agrárias e da natureza, aí foi focado no curso que hoje está no Mazagão. Então a vinda do curso efetivo foi dessa pressão dos movimentos sociais que queriam professores que pudessem ser professores que morassem no campo e que estivesse formando as crianças e os jovens do campo, e como a demanda do campo era dos movimentos sociais, eram eles que diziam a área que ia ser ofertado a demanda, e o projeto tinha que ter o aval dos movimentos sociais, então não poderia pegar um curso e dizer assim: ‘eu vou focar uma turma para letras’, porque não tinha anuência dos movimentos sociais [...] para a anuência dos cursos. Então o papel dos movimentos sociais foi extremamente importante, porque eles começaram a pressionar a universidade à formar educadores que pudessem atuar nas escolas do campo, e a universidade não tinha esse interesse em ter um curso específico para as comunidades do campo, ela tinha todos os cursos aqui que a gente sabe, de graduação, mas que não formavam especificamente para atuar nas escolas do campo e os movimentos sociais começaram a dizer: ‘nós não queremos qualquer formação, nós queremos uma formação que venha subsidiar esse professor à compreender como se dá os processos formativos no campo’. E aí a partir disso, dessa escuta e da participação dos movimentos sociais que nós elaboramos o projeto para formar os educadores do campo. (Ribeirinha, 2022)

Não se tratava apenas de colocar os povos da Amazônia amapaense no projeto da educação superior mas sem a LEDOC/UNIFAP, deveria realizar o que Molina (2017) fala sobre que os projetos políticos pedagógicos das LEDOCs do país deveriam assumir explicitamente lógica formativa baseada na necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. (MOLINA, 2017, p. 592).

Implicava ao conjunto de atores, que discutiam junto aos movimento sociais, perceber a totalidade dos debates que eram realizados a nível nacional para integrar o extremo norte do país no circuito de universidades que ofereceram um ensino às populações do campo, sob uma nova perspectiva, referendada por um currículo contra hegemônico e pensado pelos movimento sociais. Contudo, a universidade ainda era um ambiente hostil para os povos do campo.

[..]Tem um outro tipo de luta que a gente trava dentro da universidade uma luta muito intensa, se hoje os cursos de educação no campo sofre algum tipo de preconceito, *independente* de ser ou não importante, outros cursos, principalmente, a gente percebem que eles olham a educação no campo como se fosse, com um olhar de alguém que precisa de ajuda, na verdade a gente tá lá porque a gente tem direito, a educação no campo também é importante assim como são os cursos de Bacharel e tudo mais. (Menina do Interior, 2023).

Segundo Silva (2016) perceptível que há um distanciamento histórico entre as Instituições de Ensino Superior e os movimentos sociais. Essa relação ou falta dela traz representações simbólicas e práticas de poder nas ações educativas na contemporaneidade e que os movimentos sociais a partir de suas construções históricas chegam a problematizar e a “desestabilizar a estrutura” das práticas institucionalizadas ideologicamente dominante nos espaços acadêmicos, colocando em visibilidade as suas demandas sociais e históricas (SILVA, 2016, p.85).

Como o relatado pela interlocutora “Menina do Interior”, que trouxemos para esse trecho dos debates, já que a sua escolha pelo nome, para se identificar na dissertação, nos remete ao o processo de preconceito sobre suas origens do campo. A mesma relata que “quando passou a estudar na escola da cidade” essa escola urbanocentrada. “O olhar preconceituoso, das pessoas criou a indignação política em mim” e despertou o ativismo na educação.

Porque quando eu saí do interior, de dois mil e treze até dois mil e dezesseis que eu morei em Santana, aí quando fui do interior, na cidade, eu era muito estigmatizada aí o pessoal me chamava de menina do interior, eu falava com muitas gírias e jeito do interior [...] foi uma coisa que me marcou muito, olha lá vem a menina do interior, porque eu vim do Bailique, escola pobre [...] e aí eu comecei a usar isso no meu *user*²⁵ de redes sociais, pra reafirmar com orgulhos minhas origens (Menina do Interior, 2023)

A educação amapaense, nesse caso a desenvolvida na Unifap, teria a partir da implementação da LEDOC, o desafio que Moacir Gadotti (1998) cita que ao debater o papel libertador do processo de ensino e aprendizagem, para o autor educação deveria ter a capacidade de reinventar-se, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criando uma alternativa pedagógica que favorece o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Deveria ser construída nas bases, no povo, no movimento popular. (GADOTTI, 1998, p. 90). Por isso, em seu PPC, a LEDOC-UNIFAP, apresenta.

²⁵ Termo usado pela juventude para designar um usuário ou utilizador de software, login em rede social que está conectado a um computador ou serviço de rede móvel.

O Curso de Licenciatura em Educação do campo emerge da necessidade de uma nova forma de compreender e fazer a educação, desde as necessidades e anseios dos povos do campo. Esses povos, formados por agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, assentados da Reforma Agrária, dentre outros, possuem uma identidade, lutam para que a educação seja pensada reconhecendo suas especificidades e a maneira própria de conceber o mundo e seu modo próprio de vida. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como característica fundamental a busca pela afirmação da identidade da Educação do Campo na Amazônia, profundamente marcada pela heterogeneidade e pelas identidades culturais do povo amapaense, construída de vivências sociais e produtivas, presente em suas relações cotidianas. Os povos do campo são compreendidos como sujeitos de direitos e atores da sua educação; possuidores de saberes, valores e modos de vida peculiares e de memórias coletivas, que são ratificadas nas suas vivências e pela sua produção material de existência. (UNIFAP, 2010)

Os debates que foram constituídos, as disputas realizadas dentro da comissão que pensou a entrada da Unifap no Pronera e consolidou a LEDOC, agora estava materializada em um curso que pensava a educação do campo amapaense como um projeto de valorização dos territórios e dos povos que pensaram sua construção. A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), teria o desafio de manter viva a escuta ativa das populações do campo amapaense, para realizar todo o rico processo formativo que os povos do campo ensinam ao modelo tradicional de ensino. O desafio de manutenção da estrutura física do *campus*, manutenção do quadro docente era só um dos desafios que a instituição agora tinha com a implantação da LEDOC-Mazagão.

4.2 Reflexões atuais sobre à LEDOC/UNIFAP

Esta subseção de nossa dissertação é fruto de uma síntese de todo o debate que realizamos ao longo da análise do método empregado, queremos aqui abordar um olhar atual sobre a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), implementada na UNIFAP, levando em consideração as entrevistas realizadas com estudantes da LEDOC-UNIFAP, egressos e professores. Não queremos deixar o debate dos desafios que estão impostos à Unifap para que os povos do campo do Amapá sigam tendo direito a educação superior do campo, pois como já citamos, debater educação do campo é olhar sob a luz da resistência por políticas sociais, nesse caso específico pela garantia de políticas educacionais que respeitem a sabedoria e a vida desses povos.

Para nós, a educação - é importante retomar sempre a ideia - se realiza a partir de uma *práxis* entre a elaboração teórica e a realidade objetiva com suas contradições e seus movimentos próprios, obedecendo finalidades e objetivos permeados por valores que podem visar apenas mera manutenção e reprodução das relações existentes, ou podem vincular-se aos sujeitos sociais interessados em transformar determinadas realidades. Fica claro o recorte classista, popular e de opção socialista dado os projeto de Educação do Campo. (BATISTA, 2011). Pois, o perfil que até aqui traçamos, demonstra que a constituição do projeto (entenda-se LEDOC) foi realizado com o viés das contradições, entre a disputa dos movimentos sociais e a universidade.

Os atores que outrora realizaram o embate, hoje, com a implementação do curso, no município de Mazagão-AP, são outros. Professores, técnicos e estudantes têm papéis distintos dentro do processo e visões em certo momentos antagônicas de como a LEDOC-UNIFAP tem se desenvolvido.

Figura 05 – Campus da UNIFAP- Mazagão



Fonte: Acervo do Autor

O *campus* universitário da UNIFAP em Mazagão (Figura 5) possui área de 6.750 metros, quadrados infraestrutura de 4 (quatro) salas de aula, banheiros no Mazagão, 1 (laboratório), 1(uma) biblioteca, 1 (uma) sala de professores 1 (uma) sala da coordenação e uma pequena área de dispensa. O Curso funciona no regime de alternância (tempo comunidade e tempo universidade) onde os estudantes praticam suas atividades educacionais na universidade

e realizam práticas nas suas comunidades. Nossa entrevistada, aqui identificada como “Menina do Interior”, apresenta os desafios que é cursar a LEDOC-UNIFAP, pois em nossas entrevistas os percursos que estudantes e o próprio corpo docente são gigantescos.

E quanto à estrutura do campus, a gente tem muito essa dificuldade, em ter a permanência pros alunos ficarem no curso, tem as bolsas de assistência estudantil, mas não é suficiente para o formato do nosso curso. A gente faz as contas, até conversamos com o Reitor, já explicamos pra ele que a assistência estudantil pra educação no campo tinha que ser diferente do Marco Zero, porque aqui a gente tem uma realidade diferente, aqui nem todo aluno pega ônibus. Aqui pega barco, carro, lotação e aí depois pega ônibus pra vir pra cá [...] aí alguns não conseguem pegar o ônibus da UNIFAP, aí tem que pegar um outro transporte de Santana pra cá ou de Macapá pra cá [...] aí tem a questão da nossa alimentação, aqui, se a gente fosse comprar a *marmitinha* pra comer, custa vinte e cinco reais e frango é quinze reais, então não dá. Aqui nós não temos R.U, a gente não tem lanche da tarde, não tem lanche da manhã, então é muito complicado. A gente fez esses dois semestres agora organizou uma coleta pra fazer uma copa, mas a copa é perto do banheiro, é uma questão de saúde pública, não tem espaço, é muito pequeno e a gente vai se virando. Aí a gente se juntou pra comprar um gás, um colega trouxe um fogãozinho, outro trouxe um armáriozinho, esses dias a gente trouxe panela de pressão e aí vai. Graças a Deus, por a gente ter essa ideia de comunidade, porque quem mora no interior tá acostumado a compartilhar as coisas, então a gente não tem tanto problema com isso, mas que é chato. A cozinha que tá ali não alimenta todos, alimenta quem tem afinidade com o povo que organizou aquilo, mas quem não tem afinidade, muitos não almoçam, muitos comem biscoito, é o que o dinheiro dá. Tem que acordar muito cedo pra vir pra cá, ainda ter que fazer comida, quem traz divide com os colegas, mas sempre fica um sem comer. (Menina do Interior. 2023)

Nossa entrevistada relata os desafios que é a manutenção dos estudantes do campo, pois além da pouca estrutura ofertada pela universidades, existe duplo desafio da manutenção estudantil no regime de alternância. O *campus* não tem a infraestrutura que garanta alimentação, higiene pessoal e alojamento para os filhos dos povos do campo amapaense, dificuldades essas que estão no cotidiano da ausência de políticas estatais de direitos sociais. Infelizmente, o cenário pós implementação do curso, pela UNIFAP, seguiu na lógica da escassez de recursos e manteve-se a velha narrativa dos gestores, que no período de implantação da LEDOC usaram da mesma justificativa, vide exemplos já abordados²⁶.

O egresso “castanheiro” conta sobre os desafios que enfrentou no curso da sua graduação no *campus* Mazagão, desafios que infelizmente não são novos, mas que segundo ele “podem ser vencidos” para o projeto que foi forjado no passado, pelos movimentos sociais, possam seguir formando os jovens do campo amapaense.

²⁶ Revisitar página 45.

A gente verifica em relação à estrutura, apesar de ter uma infraestrutura boa aqui, contempla os alunos, ao mesmo tempo a gente precisa de espaços melhores pra fazer, pra trabalhar também a parte prática e teórica também. Sendo que os laboratórios faziam muita falta pra gente fazer algumas análises, principalmente tá ingressando na parte de pesquisas científicas que isso é muito importante, então os laboratórios foram criados de acordo com as necessidades mas ao mesmo tempo sem o apoio nenhum, principalmente do Campus Central (Marco Zero), então a gente percebe que a gente sempre estava lutando, correndo atrás, assim como os professores buscando projetos, mas ao mesmo tempo a burocracia do próprio campus, do Marco Zero, nunca olhou pra gente com esse olhar de: “vamos implementar os laboratórios”. Então os laboratórios que tem na universidade até hoje sempre foram organizados numa sala que poderia servir de espaço, ou o próprio espaço fora da universidade foram utilizados como laboratório, e tudo isso graças à própria atuação dos professores, monitores e dos alunos que se empenharam em construir isso em forma de mutirão. (Castanheiro, 2022)

A solidariedade comunitária que os estudantes encontraram para superar os obstáculos estruturais do *campus* desmonstram o caráter comunitário fundamental do projeto de educação do campo, mesmo sabendo que a universidade, que dispõe de recurso, deveria garantir o direito à alimentação e condições mínimas de permanência estudantil, os acadêmicos enfrentam o desafio que tem sido a consolidação do projeto de ensino superior implementado pela UNIFAP. As mesmas demandas preconizadas no PPC (2018), permanecem e o curso segue necessitando de uma infraestrutura física constituída de: 1 laboratório de prática pedagógica, 1 laboratório de Química, Física e Matemática, 1 laboratório de fitopatologia, 1 laboratório de etologia, 1 laboratório de fitopatologia, 1 laboratório de botânica, 1 laboratório de solos, 1 laboratório de fisiologia vegetal, 1 laboratório de fisiologia animal, 1 laboratório de campo; 1 refeitório, 2 alojamentos com capacidade para atender 100 acadêmicos, sendo 1 masculino e 1 feminino. (UNIFAP, 2018).

As dificuldades estruturais que a LEDOC/Mazagão enfrenta dobram os desafios já enfrentados pelos jovens do campo para ter o direito ao ensino superior. Estudantes, professores e corpo técnico realizam improvisações para garantir a mínima qualidade de acesso ao ensino e aos materiais de campo ministrado no curso da LEDOC.

Figura 06 – Cozinha Improvisada pelos estudantes para o preparo das refeições



Fonte: Acervo do autor

Em nossa opinião as contradições existentes no debate de permanência estudantil acentuam o processo de permanência e estão ligados diretamente com o desempenho dos estudantes no curso. A figura 07, evidencia os desafios que os estudantes enfrentam para cursar o tempo-universidade. O improviso de uma cozinha é o principal instrumento para garantir a alimentação escolar de uma parcela dos estudantes do curso. A universidade pública não foi pensada “pelos de baixo”, “pelos trabalhadores”, como disse nosso entrevistado, que adotou o nome de “Violeiro”, por considerar que a música (o violão) é um instrumento de ensino no cotidiano de educação popular e do campo.

A gente não tem dúvida, de que a universidade pública não foi pensada para os trabalhadores, a universidade pública Brasileira foi pensada para a elite Brasileira, então você tem gargalos do ponto de vista estrutural, que tem um impacto direto na questão pedagógica, na realização das atividades e na produção do conhecimento, na mãe natureza e nas sociedades humanas, tudo que nasce nas pequenas. Se não, não conhece as realidades que nascem já com as coisas todas organizadas e resolvidas. Então a LEDOC nasce pequena, ela nasce num campus periférico, na beira do estado, ela nasce ofertando 2 turmas pontuais para o campo, no município de Mazagão e no município do Laranjal do Jari. Em prédios pequenos onde a gente não tinha nenhum outro ambiente estruturado quando esses cursos são desenvolvidos. Professor Emanuel, professora Ana Cláudia passa o maior perrengue para dar conta de reunir professores e educandos e desenvolver as atividades na experiência do procampo e do procampo pra LEDOC, a gente ouve um aporte significativo de recursos do Ministério. Como indução, né? O Ministério da educação fez um edital e induziu a criação das licenciaturas, a gente aprovou mais de 40

licenciaturas no Brasil inteiro e teve esse apoio inicial do Ministério no primeiro semestre onde a gente pode minimizar um pouco os limites estruturais e fortalecer um pouco as experiências didático pedagógicas com essas primeiras turmas[...] (Violeiro, 2023)

O entrevistado relata os desafios que a LEDOC-UNIFAP enfrentou e enfrenta. Todo debate de valorização da educação do campo passa também pelo projeto que está estabelecido no governo, o *establishment*²⁷ que nos últimos anos dominou foi o de desmonte da educação pública, exploração predatória do recurso e o ignorar da sabedoria popular. Nosso interlocutor completa.

Mas em seguida, a gente teve golpe, em seguida a gente teve um governo que intencionalmente, fragilizou a educação pública, saúde pública e serviços públicos no país. Porque era um governo que assumidamente trabalhou para a iniciativa privada e os serviços privados, nesse período e ainda tivemos uma pandemia que provocou um estrago muito grande. Então, quando a LEDOC se estabelece no Amapá e ela começa a se estruturar, a gente é derrubado mesmo, então, se você for conhecer o campus hoje para além das salas de aulas originais, a gente tem uma ampliação efetiva à disposição dos alunos, uma biblioteca com um conjunto de espaços para o estudo dos acadêmicos, mas a gente tem uma obra ao lado, paralisada a gente não conseguiu concluir e é uma necessidade tamanha, de um espaço para que os alunos possam fazer as suas refeições, possam cuidar da sua higiene. A gente tem um curso integral, pois estão na universidade de manhã e de tarde, de segunda a sexta, então é um curso muito pesado e eles, não tem um chuveiro, não pode tomar uma ducha, no verão amazônico, né, tendo aula das 8 da manhã até às 17 horas, então a gente não conseguiu avançar no sentido de efetivar essas melhorias estruturais. (Violeiro, 2023)

Oliveira (2019) afirma que a desigualdade social no Brasil tem origens sociais e históricas complexas e está associada as regiões, a cor, a raça, ao gênero e a renda. A fala de nosso interlocutor traz a memória de momentos políticos que demarcaram a perspectiva de mudança social para os cidadãos vulneráveis econômica e socialmente, demarcando os governos Lula e Dilma (2002 - 2016), como período marcado por uma série de iniciativas de promoção da cidadania e elevação dos índices de inclusão social no país.

Esse período foi caracterizado pela expansão da rede de segurança social, o que permitiu uma série de resultados como a diminuição da taxa de pobreza e concentração de renda, aumento do número de empregos e consumo, tornando mais sólidas as capacidades das instituições públicas na área de assistência social. (ZANDO, 2006)

²⁷ O termo refere-se ao conjunto de forças presentes que possuem larga influência decisória dentro de uma sociedade. Estes grupos podem ser organizações, políticos, pessoas com poder aquisitivo muito alto, grupos midiáticos, religiosos e instituições não governamentais.

Diante dessa perspectiva, é perceptível que durante os anos de discussão e implementação da LEDOC-UNIFAP, as políticas voltadas ao crescimento econômico e para a garantia de direitos sociais na concretização de projetos de políticas educacionais estavam voltadas para a ampliação de vagas na Educação Básica e fortalecimento das instituições públicas. Os professores da LEDOC-UNIFAP, dentro do processo de luta pela valorização do ensino acabam tendo que fazer “arranjos” para garantir a mínima qualidade no ensino.

Os professores não tem um gabinete para fazer uma orientação para organizar uma atividade, a pesquisa, a gente adaptou uma sala de aula para algumas pesquisas de forma muito limitada, não foram espaços pensados para pesquisa para você montar uma bancada para você instalar o equipamento. Não simplesmente se fez uma adaptação, então são arranjos muito aquém da necessidade de um ambiente adequado para o trabalho de professores e acadêmicos do ensino superior, isso cobra o seu preço, isso com certeza tem consequências nas ações que a gente desenvolve, nos resultados que a gente obtém. Então a gente faz muitos arranjos, quando a gente tem necessidade de uma atividade maior, com 50, com 100 pessoas, a gente vai à busca de outros espaços no município de Mazagão ou até mesmo traz toda a comunidade escolar por Marco Zero para poder usar o anfiteatro, por exemplo, quando a gente precisa de alguma ferramenta específica para uma pesquisa mais na área da biologia ou das Agrárias, a gente vai até um laboratório estabelecido na Embrapa ou no IEPA, ou no Marco Zero, nos laboratórios do Marco Zero, para poder para tentar [...] então a gente produz arranjos, a gente tenta com outros espaços institucionais, supre uma necessidade que a gente tem na universidade, de certa forma, isso é bastante frustrante. A gente tem levado isso para o nosso sindicato dos docentes da UNIFAP, vamos pressionando a gestão, a reitorias da universidade, o Ministério da educação, no sentido da necessidade de investimentos mais estruturados e mais robustos pra enfrentar essas nossas necessidades, mas a gente lamenta a demora, a letargia, a deficiência estrutural que a gente encontra na burocracia estatal, nos limites, nos muros que se erguem dentro das instituições para a gente conseguir efetivamente resolver essas demandas. Basta você saber que a universidade está agora preparando para botar a serviço uma casa do estudante no Marco Zero, que está construído há vários anos, então se num Marco Zero a gente tem demora se limites, imagina num campus periférico, né? (Violeiro, 2023)

É notório o processo de resistência que o corpo de docentes realiza para a manutenção do ensino aos estudantes oriundos do campo. Desde a implementação do curso, no *campus* Mazagão, a gestão da UNIFAP tem realizado pífios investimentos na infraestrutura de laboratórios e maquinário para as atividades de campo. Estudantes e professores enfrentam os desafios muito parecidos com os que eram apontados pelos movimentos na implementação da LEDOC, pois se o mínimo de infraestrutura não lhes é ofertada como garantir o respeito aos povos do campo? A tarefa de “dar conta” segue sendo transferida integralmente para o corpo docente e técnicos que realizam “arranjos” para garantir, ensino, pesquisa e extensão aos estudantes da Amazônia Amapaense.

Figura 08 – Espaço "ecopedagógico" criado por professores e estudantes



Fonte: Acervo do Autor

Figura 09 – Redário adaptado para descanso dos estudantes



Fonte: Acervo do Autor

A maior parte dos espaços pensados para vivência, alimentação e até em certa medida, para as pesquisas do *campus* foram forjados – no sentido político da palavras – pelos estudantes e professores, em uma tentativa de garantir a mínima qualidade no período eletivo da universidade. O que nos despertou atenção são as contradições que esse processo permeia. Se por um lado a precariedade que o *campus* se encontra é um motivo para mover os jovens a lutar, por outro são poucos que, ao chegar na universidade, tiveram contato mais próximo com o

movimentos social. O projeto político do curso²⁸ e as condições do *campus* criam as condições necessárias para impulsionar o desejo de organização e mudança.

Do ponto de vista de estudante, eu não posso falar pelo colegiado, mas pelos estudantes não tem um envolvimento com os movimentos sociais ou quando tem é bem pequeno, infelizmente a gente tem muita dificuldade de se expor e ir além do que só reclamar no corredor, de entender os seus direitos, porque muitos não conhecem o seu poder enquanto estudante, que compartilha o Campus do Mazagão, não entendem que é preciso se movimentar, repudiar, se rebelar, muitos tem medo da sigla “Dr.”, se o doutor, eu não vou bater de frente com o doutor, porque depois vai cortar nossas bolas... foi o que eu ouvi. Mas a gente está se movimento socialmente e buscando outras pessoas pra nos ajudar e nos encorajar. A gente percebe que dentro da dinâmica principalmente do curso, existia sim essa parte de alternância pedagógica, só que ao mesmo tempo existe sempre uma democracia onde todo mundo pode dar sua opinião, mas geralmente o graduando participa muito mais tendo representação dentro do colegiado. (Menina do Interior, 2023)

Nossa entrevistada revela que mesmo diante dos pontos de convergência no debate da luta mais geral pelo direito a manutenção do *campus* e investimentos para a melhoria do ensino, as discussões em volta da democracia interna e escuta dos sujeitos sociais do campo – nesse caso os estudantes – tem falhas que precisam ser supridas. Um dos pontos que gostaríamos de dar destaque é a contradição no ingresso de estudantes e no ingresso de professores do curso, apontado por nossos entrevistados.

Na LEDOC eu identifico de forma muito clara colegas professores que tiveram origem rural, fizeram uma formação urbana porque a gente não tem ensino superior nas comunidades do campo no Brasil, então tiveram que migrar, tiveram que sobreviver na cultura urbana e hoje trabalham com a LEDOC, trabalham com a educação do campo. Muitos desses colegas trazem uma marca positiva da sua infância, da sua juventude, e procuram desenvolver um trabalho coerente na valorização das comunidades, da cultura e das demandas do campo. Porém, outros professores foram engolidos pela educação urbana, cêntrica, pela educação eurocêntrica, pela educação cartesiana, por causa da formação que fizeram. Ai, fazemos o contrário: exigimos como critérios que os alunos tenham origens do campo para entrar mas de nós professores que estamos ingressando para a vaga na LEDOC, não estimulamos a criação de critérios. Pois, na LEDOC a gente forma educadores para o campo, e acabamos dizendo para os meninos que os valores bons são os urbanos, que a gente tem que atender ao mercado, porque hoje não se fala de um emprego, um trabalho, é um mercado que dita tudo. (Violeiro, 2023)

As inquietações apresentadas por nosso entrevistado, vão ao encontro dos argumentos

²⁸ Na página 50 o interlocutor castanheiro cita o papel político do curso e como esse contato faz despertar no estudante um novo olhar.

que “Castanheiro”, que é egresso do curso tece. O ex-aluno da LEDOC-UNIFAP faz reflexões semelhantes sobre o processo de ingresso.

O ponto que gostaria de citar é que dentro do processo seletivo, ele é específico, então já é uma avaliação positiva que considera esses sujeitos de uma maneira específica ao longo também da condução do processo, essa parte dos movimentos estarem atuantes, a gente percebe os professores que tem uma história nos movimentos sociais e no campo, ao ministrar os cursos procuram estar mais próximos dos movimentos sociais daqui. E ao mesmo tempo vincular os estudos, as atividades à determinados movimentos, e principalmente esses que são mais atuantes aqui na região, então a gente percebe que hoje, a LEDOC segue presente. Mas, em minha opinião, se temos critérios para o ingresso dos estudantes poderíamos ter critérios parecidos para os docentes, pois é com o trabalho deles que vamos seguir tilhando os rumos do campo, da luta pela educação. Porque como aprendi lá ‘a gente ensina e aprende juntos’. (Castanheiro, 2022)

Vala ressaltar que em nossa compreensão é importantíssima a manutenção dos critérios para o ingresso dos estudantes na LEDOC. Contudo, as entrevistas referentes ao papel da escuta nos fóruns internos e órgãos da deliberação da LEDOC-UNIFAP precisam de ajustes. Para poder garantir o que foi preconizado em seu PCC “A proposta acadêmica traduz a missão da instituição, comprometida com a democratização do acesso ao ensino superior, no contexto sócio/ econômico/cultural dinâmico, plural complexo e em constante transformação, concebido para além de atividades isoladas de ensino.” (UNIFAP, 2018, p. 38)

O que vemos é que a disputa que anteriormente foi realizada pelas lideranças dos movimentos sociais do Amapá para efetivação do curso, segue existindo mas com desafios da precarização do ensino (fruto do baixo financiamento e priorização de recurso pela gestão universitária), conflitos internos para colocar no “prumo” o processo de ensino-aprendizagem e a garantia da democracia ativa com todos os sujeitos que constroem o dia a dia da política educacional de acesso ao ensino superior do campo.

Argumentamos ombreados em Freire (2001), que elenca que a educação deve ter uma concepção de emancipação humana (capaz de produzir a própria existência); valorizar os saberes da experiência (2001, p. 82). Por isso, esta pesquisa refletiu os desafios que a LEDOC-UNIFAP enfrenta, mas do que isso, reconhece a importância estratégica para a garantia do acesso ao ensino superior do campo. As bibliografias consultadas e entrevistas realizadas confirmam nossos objetivos: sem a Educação do Campo, as chances da organização e efetivação dos direitos dos componeses se distanciam e dificultam. E é o movimento social que conduz os esforços por uma educação de qualidade “no” e “do” campo (CALDART, 2002, p. 18)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia Amapaense tem características próprias e uma marcante presença do campo, seja ela representada pelas áreas rurais, de proteção ambiente e a rica diversidade de sujeitos que ao longo da história tem lutado por direitos sociais de suas populações. Nosso objetivo com este estudo foi investigar a influência dos movimentos sociais, especificamente na criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), enquanto uma política pública de efetivação do direito à educação para os povos do campo, floresta e das águas do Estado do Amapá. Fomos em busca de mensurar o papel que os movimentos sociais tiveram para garantir a política educacional que emergia naquele período, o ensino superior do campo. Realizamos a escolha metodológica em refletir sobre as conquistas, desafios e perceber as principais contradições que permearam a disputa pelos direitos ao ensino superior dos povos do campo no Amapá.

O trabalho desenvolvido foi ao encontro dos objetivos propostos e caminhou para responder as questões levantadas no projeto de pesquisa. Para isso, realizou estudos bibliográficos, documentais, bem como uma escuta sensível dos sujeitos que foram identificados nos documentos oficiais (em anexo) da UNIFAP, SEED e do projeto pedagógico do curso. Nossa busca optou em dar a maior amplitude possível à voz de nossa gente, para possibilitar a ampla argumentação sobre a resistência e lutas concretas em torno da pauta da educação em seus territórios, lugar onde se trava a luta de classes e a elevação da consciência coletiva.

Nossa contribuição vai além da memória sobre a construção da LEDOC-UNIFAP, ela está pautada na tentativa de dar visibilidade à Educação do Campo enquanto paradigma contra-hegemônico, forjado com a luta dos movimentos sociais da Amazônia amapaense, pela garantia das diretrizes legais, no âmbito local e nacional do ensino superior do campo. Fomos buscar as origens dos debates sobre a educação do campo no Amapá para chegar a reflexões atuais da licenciatura em educação do campo, desenvolvida no *campus* de Mazagão -AP.

Somos sabedores que ao mesmo tempo em que há o discurso oficial e legal da política educacional gestada pelo poder estatal, de que é “o direito é para todos”, ainda permanece um cenário de exclusão e invisibilização das populações do campo no Brasil, mais precisamente na Amazônia, quando falamos da garantia dos direitos sociais, no prisma de nossa dissertação a educação. Processo que se acentuou nos últimos seis anos de desgovernos de Michel Temer

(2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) que precarizaram ainda mais a vida dos trabalhadores do campo e da cidade.

Para enfrentar toda esse tentativa de desmonte é necessário que os movimentos sociais estejam organizados e articulados em seus fóruns de discussão, em suas associações e grupos políticos. Para assim, realizar o contra peso sob o Estado, exigindo a reparação histórica ao acesso a Educação. Seja ela na modalidade do ensino básico ou ao ensino superior.

Nos propomos em realizar um desafio teórico que buscou auxílio de diferentes literaturas sobre o tema. Optamos por materializar o debate dos movimentos sociais como elemento fundamental na garantia da política educacional para os povos do campo. Nossa centralidade esteve em compreender que para efetivação das políticas educacionais (principalmente no campo), não podemos desassociar a luta política que os movimentos sociais realizam.

No Amapá esses movimentos lutam desde os anos 80, com destaque para o movimento extrativista, os sindicatos rurais e as ações de escolas familiares rurais, que realizaram a resistência para trilhar o direito às políticas públicas para a educação aos homens, mulheres, jovens, idosos, ribeirinhos, povos indígenas, extrativistas, posseiros, assentados da reforma agrária e a todos os povos da floresta, que continuam resistindo ao projeto de tentativa de destruição da natureza e seu saber.

Essa resistência tem criado novos arranjos e formatos. Uma das inquietações que o campo e as entrevistas criaram é o perfil político de engajamento que muitos jovens ao chegar na LEDOC/UNIFAP tem e como esse contato afeta o modo de atuação e as compreensões sobre o território que eles estão inseridos. Existe uma transição geracional que acessa a universidade do campo. Há 11 anos atrás o curso era composto em sua predominância por educadores e com uma perfil etário mais avançado . Hoje é visivelmente predominante a presença dos mais jovens que têm outras formas de construir a resistência em seu lugar.

Queremos ressaltar que toda pesquisa que tome como desafio investigativo a educação do campo, particularmente na Amazônia, deve ser um instrumento de fortalecimento da memória e do avanço do presente prático das lutas que são feitas, todos os dias, pelos povos da Amazônia. Em nosso caso, da Amazônia amapaense, que esteve presente nesta dissertação para contribuir com o escasso acervo de literaturas sobre o tema na UNIFAP.

Portanto, as políticas públicas de educação superior aos povos do campo, que vem sendo desenvolvidas pela UNIFAP, seguem sendo fundamentais como o *locus* de poder dos movimentos sociais, que atuam na construção, fortalecimento e resistência da Educação do

Campo como um projeto estratégico de saberes e da vida das populações do campo, especialmente das populações que compõem o rico mosaico da Amazônia Amapaense.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010

_____. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores**.v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: http://edu.campo.superior_Molina.pdf. Acesso em: 5 de janeiro de 2022

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

_____. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

ABRANTES, Joselito Santos. **(Des)envolvimento Local em Regiões Periféricas do Capitalismo: Limites e Perspectivas no Caso do Estado do Amapá (1966 a 2006)**. 2010. (Tese de Doutorado).

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMORIM, J. P. A. **Centralidade urbana de Macapá-Ap em sua sub-região e os circuitos da economia**. Anais XIV Simpósio Nacional de Geografia Urbana: Perspectivas e Abordagens da Geografia Urbana no século XXI. Realizado de 8 a 12 de setembro de 2015. Fortaleza – CE, 2016.

ANDRADE, Bianca. **A abertura da RENCA tem vozes contra e a favor no Amapá**. Amazônia Real. 29 de agosto de 2017. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/abertura-da-renca-para-mineracao-tem-vozes-contras-e-favor-no-amapa/>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

_____. ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo** (Primeira Parte). In: ARROYO, Miguel Gonzalez ; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília. Editoração Eletrônica, 1999

BATISTA., Maria do S. X. In: **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo: pesquisa e praticas educativa**. Ed. UFPB, 2011 p. 283- 302.

BECKER, Bertha K. **Ouso político do Território : quatões de um avisão do terceiro mundo**. In: BEKER, Bertha K.; COSTA, R.; SILVEIRA , C. (orgs). **Abordagens politicas da espacialidade**. Rio de Janeiro : UFRJ - Programa de Pós-Graduação EM Geografia , 1983. P. 1-21.

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. **Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994. 335 p.

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2002. PROCAMPO**. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18724-mais-educacao-campo>. Acesso em: 01 de fevereiro. De 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em : <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 20 de marco de 2022.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação Superior de Educadores do Campo: Os Cursos de Licenciatura do PRONERA da UFPB**. Org.BRITO, Rosa Maria de Jesus In. **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo: pesquisa e praticas educativa**. Ed. UFPB, 2011 p. 243- 272.

BUENO, RICARDO. **“A negociata da nacionalização do Jari”**. In: MOREL, Edmar. **Amazônia saqueada**. 1989.

CALAZANS, J. **Para compreender a educação no meio rural: traços de uma trajetória**. In:

THERRRIEN, J. DAMACENO, M. Educação e Escola. Campinas (SP); Papyrus, 1993

CALDART, R.S. **Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, ano VII, n. 11, p. 9-52, maio 2007.

CAMARGO, M. M. **A certificação do latifúndio: considerações acerca do registro Torrens como blindagem da propriedade privada no caso das terras concentradas pelo Projeto Jari**. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 20, n. 2. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892. Geosp.2014.84539>. Acesso janeiro de 2023.

CARVALHO, Edmilson. A produção dialética do conhecimento. São Paulo: Xamã, 2008.

CIAVATTA, M. O. **O Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In. G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs), Teoria e educação no labirinto do capital (pg 192-229). São Paulo: Ed Expressão Popular, 2014.

COHEN, Jean, ARATO, Andrew. **Sociedade civil e Teoria Social**. In: AVRITZER, Leonardo (org.). **Sociedade Civil e Democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1992.

CONCEIÇÃO, Maria de Fátima Carneiro; MANESCHY, Maria Cristina. **Tradição e mudança em meio às populações tradicionais da Amazônia**. In: COSTA, Maria José J. (org.). **Caminhos sociológicos na Amazônia**. Belém: UFPA, 2002, p. 147-172.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira da. **Políticas Públicas de Educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). UNIFAP: Macapá, 2016.

COSTA, J. Jonas da. **Formação Superior de Educadores do Campo: Os Cursos de Licenciatura do PRONERA da UFPB**. Org .BRITO, Rosa Maria de Jesus In. **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo: pesquisa e praticas educativa**. Ed. UFPB, 2011 p. 157- 173.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Formação em alternância nas amazônias: a licenciatura em educação do campo/unifap-ap e as interfaces com a educação-trabalho-território** (Tese). Belém-PA. 196. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. Revista e AMPLIADA, 6ª ed. NUPAUB – USP. São Paulo, 2008.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A Crise do Neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

FERNANDES, B. M., **Movimento social como categoria geográfica**, *Terra Livre*, n. 15, p. 59-85, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e desenvolvimento territorial rural**. In: REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011 – ISSN: 1806-6755. Disponível em: [http:// 1348-3849-1-PB.pdf](http://1348-3849-1-PB.pdf). Acesso: 21 de março de 2022.

FILOCREÃO, A. S. M. **A História do Agroextrativismo na Amazônia Amapaense**. Macapá: UNIFAP, 2014.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Artmed-Bookman, 2009..

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: 2003.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy.com>. Acesso em: 11 de março de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas**

ciências sociais. In: Revista IDEIAÇÃO/Universidade do Oeste do Paraná. Campus Foz do Iguaçu. Cascavel PR, Edunioeste. V. 10 nº I. P.41-62 1º semestre de 2008

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 2 ed., São Paulo, Cortez, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 06 out 2021.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere,** volume 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b, p.244.

HAGE, A. M.. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

HAGE, A. M; CARDOSO, M. B C. **Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/USER-PC/Downloads/316-1167-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____. HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará.** 1. ed. Belém: M.M.Lima, 2005. HAGE, S.;

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5ªª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARVEY, David. **O enigma Do Capital e as crises do capitalismo.** Tradução João Alexandre Peschanski. Boitempo, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto,** 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2007.

MAUÉS, Olga I. **As Políticas de Formação e a Pedagogia das Competências**. In: 27ª Reunião da ANPED, 2004. Anais) [...]Belém:PA. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politicas-de-formacao-e-pedagogia-das-competencias>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável, 282p. Brasília: UnB, 2003. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/index/search/search?query=Educação>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

_____. MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

_____. MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

_____. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In: SOUZA, J. V. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

RODRIGUES, M, M, A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Dossiê MST escola. 1990-2001**. Expressão Popular. 2001

NETTO, J. P. **Relendo a Teoria Marxista da História**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-**

Metodológico Atual. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. **Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005. P.19-39.

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira.** In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). *Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. P. 24-28.

PORTO, Jadson Luis Rebelo. **As extratégias Recentes de Desenvolvimento no Amapá: das instalações da ICOME à Área de Livre Comércio.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. (Dissertação de Mestrado).

REIS, Marlon dos. **Os movimentos sociais no sul do Amapá: a trajetória do Conselho Nacional das Populações Extrativistas /** Marlon dos Reis; orientador, Roni Mayer Lomba – Macapá, 2018. 116 f. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

_____.Reis, M. Lomba, R. M. (2019). **A pedagogia da alternância e a construção do movimento social dos extrativistas na Amazônia amapaense.** Revista Brasileira de Educação do Campo Tocantinópolis/Brasil. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/download/7328/16128>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

SANTOS, C. A.; DUARTE, C. S.; MICHELOTTI, F.; MOLINA, M.C.; CALDART, R.S. **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008.

SANTOS, Rafael Cleison Silva dos; SANTOS, Elinaldo da Conceição dos. **Malária: cobaias humanas no Amapá.** Estação Científica. Macapá-AP, volume 1, n.2, p. 143-150. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da História: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, v. 4, p. 21-38, 2014.

SILVA JUNIOR, Orleno Marques da et al. **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá** / Orleno Marques da Silva Junior et al. – Macapá : GERCO/IEPA ; UNIFAP , 2022

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Educação superior do campo: desafios dos movimentos sociais e das universidades públicas na implantação das licenciaturas em educação do campo** *Educação*, Dourados/MS, v.6, n.16 p.79-92, jan/abr. 2016.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: FAPESP, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

UNIFAP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com ênfase em Agronomia e em Biologia**. 2017. LEDOC/UNIFAP/MAZAGÃO. Disponível em: <https://www2.unifap.br/educacaodocampo/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

ZANGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, 11 (32), 226-237. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?lang=pt>. Acesso em 05 de março de 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Educação do Campo e Movimentos Sociais do Campo na Amazônia Amapaense: do PRONERA à LEDOC”. O objetivo deste trabalho é analisar como se configurou a educação do campo na amazônia amapaense, sob a luz da influência dos movimento sociais, especificamente no acesso ao ensino superior do campo, ofertado através da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), enquanto uma política pública de efetivação do direito à educação para os povos do campo/floresta do Amapá. Para realização deste estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas à sua conveniência. Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica. Ressalta-se que participar da pesquisa não representa riscos para sua integridade física ou psicológica. Os benefícios da pesquisa estão em possibilitar reflexões sobre a educação do campo no Amapá, colaborando para a construção de novos conceitos e práticas, bem como oportunizar reflexões sobre como está a relação dos movimentos sociais do campo na propositura das políticas de acesso à educação. O entrevistado não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa pode e deve ser respondida pelo pesquisador. Para contatar/consultar em caso de dúvida ou esclarecimento tem-se os seguintes contatos: Márcio Ferreira (pesquisador), e-mail: marciopantojaferreira@gmail.com, telefone (96) 98121-1394. E, ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão excluídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu _____(nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi

explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Educação do Campo e Movimentos Sociais do Campo na Amazônia Amapaense: do PRONERA à LEDOC”.

Macapá, AP, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sujeitos: Lideranças dos movimentos sociais, professores e participantes que constam em atas do PROCAMPO.

I. IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

NOME/CODINOME:

FORMAÇÃO/ESCOLARIDADE:

ANO DE ATUAÇÃO:

PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA LEDOC/UNIFAP

Formas de participação - Quais as discussões você participou sobre educação do campo?;

Como o Curso em Licenciatura em educação do campo da UNIFAP Mazagão se relaciona com as discussões que você participou?;

AVALIAÇÃO DA LEDOC PARA O SEGMENTO

Avaliação - Na sua avaliação as discussões feitas para a criação do curso (LEDOC UNIFAP) foram suficientes para garantir que os (povos/segmentos) tivessem o direito de formação superior?

Hoje, como você avalia a participação dos (povos/segmentos) nos cursos oferecidos pelo campus Mazagão (LEDOC)?

POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAPÁ

Na sua opinião o que a LEDOC/UNIFAP poderia apresentar para melhorar o ensino dos (povos/segmentos) do Estado do Amapá?

**ANEXO I: ATAS DE FUNDAÇÃO DO PROCAMPO E
LEDOC/UNIFAP**



ATA DA REUNIÃO REALIZADA COM A COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO DO AMAPÁ.

No dia cinco de setembro de 2008, às 9:00 hs. na sala do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Educação da UNIFAP-GREINE foi realizada a nona reunião da comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes o prof. Emanuel Leal de Lima, do colegiado de Ciências Sociais e presidente da comissão, a prof. Kátia Cilene representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT, o sr. Daniel Marques de Souza, representante da Rede das associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, o sr. Tomé de Souza Belo, presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá-RAEFAP, o sr. Ademilson Gonçalves Pimentel, representante da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Amapá-FETTAGRAP, sendo que justificaram suas ausências a prof. Silvia Carla Marques Costa do curso de Artes Visuais e a socióloga sra. Ana Martel representante do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária-INCRA. A pauta a ser discutida na reunião foi sobre a aprovação parcial da criação do curso de graduação do PROCAMPO a ser ofertado em 2009. O prof. Emanuel Leal de Lima informou sobre a aprovação com restrições, destacando quais os necessários ajustes solicitados pela SECAD, relatando o que já estava sendo providenciado para ser encaminhado à Brasília. Também foram assinados Termos de Cooperação entre as entidades representantes dos movimentos sociais e a UNIFAP, assim como foi relatado aos presentes sobre o encontro ocorrido em Brasília, ocorrido de 6 a 9 de agosto na Universidade de Brasília- UNB, sobre educação no campo, tendo a UNIFAP participado através do prof. Emanuel Lima, que destacou a presença de diversos estudiosos no evento, que tem dado grande contribuição aos movimentos sociais do campo, assim como dos representantes do governo federal que também abrilhantaram o evento. Exibiu ainda um vídeo sobre uma composição do hino nacional executado no encontro, assim como de vários livros adquiridos durante exposição no evento e que deverá servir ao grupo que integra o GREINE. Em seguida foi servido um café da manhã para todos e como não mais nenhum ponto a ser discutido, deu-se por encerrada a reunião, sendo esta ata por mim lavrada e depois de lida e aprovada será assinada pelos presentes. Macapá, cinco de setembro de 2008.

Emanuel Leal de Lima



ATA DA REUNIÃO REALIZADA COM A REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP, NO DIA 08 DE JANEIRO DE 2008 SOBRE A CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UNIFAP E O PRONERA.

No dia oito de janeiro de 2008, às 10:00 hs. na sala de reuniões da reitoria da Universidade Federal do Amapá, foi realizada a reunião sobre a criação da comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes o reitor da UNIFAP, prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho, o vice-reitor, prof. Dr. José Alberto Tostes, a prof. Dilene Kátia do curso de Pedagogia, o prof. Emanuel Leal de Lima do curso de Ciências Sociais, a sra. Ana Martel, representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, o Delegado Federal do MDA/AP, prof. Dalberto de Moraes de Oliveira, a prof. Kátia Cilene, representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT, a prof. Conceição Medeiros da Coordenadoria de Ensino da universidade, o sr. Daniel Marques de Souza, representante da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, sr. Tomé de Souza Belo, presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP. A pauta discutida na reunião foi sobre a participação da UNIFAP nas atividades do PRONERA a partir de 2009, através da criação de um projeto institucional a ser apresentado ao INCRA, para turmas de 3ª e 4ª etapas do 1º Grau, com realização prevista em 2009 a 2010, assim como proposta de criação de cursos de graduação em pedagogia e licenciatura no campo, também para serem implantados em 2009. Antes de iniciar a reunião, o reitor da UNIFAP, prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho, pediu licença a todos os presentes, para se ausentar deixando o prof. Dr. José Alberto Tostes, vice-reitor, para presidir a reunião. O mesmo argumentou sobre as dificuldades de infra-estrutura e de pessoal que a UNIFAP enfrenta e que apesar disso, envidará esforços no sentido de satisfazer essa demanda exigida, sobretudo devido ao apelo dos movimentos sociais, que através dos diversos fóruns de discussão sobre a questão, tem cobrado da UNIFAP uma maior participação e contribuição com a população do campo, atividade já desenvolvida pelas diversas universidades brasileiras desde a década de 1990. A prof. Conceição Medeiros falou sobre a importância da participação da UNIFAP em todo esse processo e que a pró-reitoria de Ensino de Graduação-PROGRAD está formando uma nova comissão a ser presidida pelo prof. Emanuel Leal de Lima, para elaborar as propostas sobre educação no campo, pois a comissão até então presidida pela prof. Dilene Kátia, por problemas diversos como o afastamento de alguns membros da comissão para cursos de pós-graduação, não poderão continuar na referida comissão. O vice-reitor reiterou a promessa feita do empenho da UNIFAP para atender as questões colocadas na reunião e em seguida deu por encerrada a reunião, sendo esta ata por mim lavrada e depois de lida será assinada pelos presentes. Macapá, oito de janeiro de 2008.

ATA DA REUNIÃO REALIZADA COM A COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO DO AMAPÁ.

No dia treze de março de 2008, às 15:00 hs. na sala de reuniões da pró-reitoria de graduação da Universidade Federal do Amapá, foi realizada a terceira reunião da Comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes à reunião o prof. Emanuel Leal de Lima, presidente da comissão, a prof. Sílvia Carla Marques Costa do curso de Artes Visuais, a representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, sra. Ana Martel, o representante da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, sr. Daniel Marques de Souza, o presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, sr. Tomé de Souza Belo, e o sr. Ademilson Gonçalves Pimentel, representante da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Amapá-FETTAGRAP e a prof. Kátia Cilene, representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT. Estiveram ausentes a pró-reitora de graduação da UNIFAP, prof. Dra. Eliane Superti, e a prof. Dilene Kátia sendo que ambas justificaram a ausência. A pauta da reunião constou de informes gerais, nomes de professores da UNIFAP para comporem a comissão e a apresentação de proposta para o projeto político pedagógico do PRONERA para 2009 e 2010. Os informes dados pelo prof. Emanuel Leal de Lima foram sobre o processo de formação da comissão, que passará a ser uma comissão interdisciplinar, com professores das diversas licenciaturas existentes na UNIFAP, sobretudo em função dos problemas dos professores do colegiado de pedagogia que na sua maioria não dispõem de tempo suficiente para se dedicar a essas atividades, conforme já foi colocado em reuniões anteriores. Informou ainda que foram convidados professores de todos os colegiados, através de ofícios endereçados às coordenações e que muitos se mostraram interessados, sendo que deverão começar a participar apenas das reuniões de elaboração dos projetos de graduação, pois o projeto do PRONERA, ao que tudo indica, continuará com Secretaria Estadual de Educação-SEED, pois a UNIFAP, não possui escola de aplicação e portanto, não poderá expedir a certificação dos alunos, sendo que deverá assumir essa responsabilidade apenas a partir de 2011, quando já estará implantada a sua escola de aplicação do Ensino Fundamental e Médio, informando que as instalações da referida escola já estão sendo construídas. O prof. Emanuel Leal de Lima indicado para presidir a referida comissão, esclareceu que ainda não foi emitida a portaria de sua nomeação, mas que o processo já está em tramitação e até a próxima reunião já deverá estar nomeado formalmente para presidir a comissão e falar oficialmente como responsável do PRONERA na UNIFAP. Solicitou aos presentes se havia mais alguma questão a ser discutida e como não havia, deu por encerrada a reunião sendo esta ata por mim lavrada e depois de lida será assinada pelos participantes. Macapá, treze de março de 2008.

Prof. Emanuel Leal de Lima

ATA DA REUNIÃO REALIZADA COM A COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO DO AMAPÁ.

No dia oito de maio de 2008, às 16:00 hs. na sala de reuniões da pró-reitoria de graduação da Universidade Federal do Amapá, foi realizada a sexta reunião da Comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes à reunião o prof. Emanuel Leal de Lima, do colegiado de Ciências Sociais e presidente da comissão, a prof. Sílvia Carla Marques Costa do curso de Artes Visuais, a socióloga sra. Ana Martel representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, a prof. Kátia Cilene representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT, o sr. Daniel Marques de Souza, representante da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, o sr. Tomé de Souza Belo, presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá-RAEFAP e o sr. Ademilson Gonçalves Pimentel, representante da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Amapá-FETTAGRAP, o prof. André Guimarães do Colegiado de Pedagogia e a prof. Ana Cláudia Cristo também do colegiado de Pedagogia. Esteve ausente a prof. Dilene Kátia do colegiado de Pedagogia e vice-presidente da comissão, tendo justificado sua ausência. A pauta discutida na reunião constou da proposta da UNIFAP sobre a criação do curso de graduação em Pedagogia da Terra para ser ofertado a partir de 2009, assim como a proposta de criação do curso de Licenciatura no Campo, o PROCAMPO. O prof. Emanuel Leal de Lima falou ao prof. André, sobre o surgimento de todo esse processo de discussão e a questão da impossibilidade dos professores de pedagogia em coordenarem o processo de elaboração de um projeto para o PRONERA, seja em nível de 5ª e 6ª séries, seja em nível de graduação. O professor André após ouvir atentamente e perguntar sobre algumas questões referentes a formação e atuação da antiga comissão, indicou a professora Ana Cláudia Cristo para compor a comissão, visto que a mesma possui curso de mestrado em Educação e sua dissertação foi sobre Educação no Campo, além de já ter trabalhado com a educação ribeirinha no estado do Pará, durante longo período. Todos os presentes ficaram muito contentes com a participação da prof. Ana Cláudia que se colocou a disposição para trabalhar na formulação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia para o campo com características diferenciadas da UFPA, já que a grade do curso oferecido naquela instituição é o mesmo que é oferecido no campus do Guamá em Belém do Pará. O prof. André Guimarães justificou a sua não permanência no grupo em função da sua dedicação ao curso de mestrado que está fazendo e que não poderia dispor de tempo necessário para se dedicar aos trabalhos da comissão, mas que se colocava a disposição para eventual colaboração. Em seguida foi distribuído entre os presentes o edital do PROCAMPO, sendo informado que a UNIFAP está elaborando uma proposta que será apresentada ao todos na próxima reunião, proposta baseada na experiência da UNIFAP, adquirida com o curso de Educação Indígena, baseado em eixos temáticos, sendo que as áreas de concentração deverão ser aquelas com maior demanda no estado do Amapá, daí a importância da participação dos representantes dos movimentos sociais para indicar quais as demandas prioritárias para as comunidades do campo. Em seguida, não havendo outra questão a ser apresentada ou discutida, demos por encerrada a reunião sendo esta ata por mim lavrada e depois de lida e aprovada será assinada pelos presentes. Macapá, oito de maio de 2008.

Emanuel Leal de Lima



ATA DA REUNIÃO REALIZADA COM A COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO DO AMAPÁ.

No dia vinte e oito de maio, às 15:00 hs. na sala de reuniões da pró-reitoria e graduação da Universidade Federal do Amapá, foi realizada a oitava reunião da comissão de estudos sobre educação do campo da UNIFAP, estando presentes o prof. Emanuel Leal de Lima, do colegiado de Ciências Sociais e presidente da comissão, a prof. Sílvia Carla Marques Costa do curso de Artes Visuais, a socióloga sra. Ana Martel representante do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária-INCRA, a prof. Kátia Cilene representante da Central Única dos Trabalhadores-CUT, o sr. Daniel Marques de Souza, representante da Rede das associações das Escolas Família do Amapá- RAEFAP, o sr. Tomé de Souza Belo, presidente da Rede das Associações das Escolas Família do Amapá-RAEFAP, o sr. Ademilson Gonçalves Pimentel, representante da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Amapá-FETTAGRAP. A pauta a ser discutida na reunião foi sobre a proposta da criação do curso de graduação do PROCAMPO a ser ofertado em 2009. O prof. Emanuel Leal de Lima distribuiu entre os presentes xérox da proposta em seguida passou a fazer a leitura do mesmo, denominado Projeto de Curso de Licenciatura em Educação do Campo para professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais do Amapá, contemplando a demanda apontada pelos movimentos sociais. Destacou a importância que o projeto terá para o estado do Amapá, pois é destinado a população do campo em geral, diferentemente do projeto de Pedagogia do Campo financiado pelo MDA e INCRA/PRONERA, destinado especificamente a população das áreas de assentamentos. Depois das explicações, foi dada a palavra aos presentes que levantaram algumas questões, como o local a ser desenvolvido o projeto e a quantidade de vagas a ser ofertada. O prof. Emanuel Lima informou que o curso será ofertado no município de Mazagão, paralelamente ao curso de Pedagogia do Campo, pois a UNIFAP dispõe de infra- estrutura no município, onde está construindo, segundo informações do Reitor prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho, salas de aula, secretaria e biblioteca do campus de Mazagão. O número de vagas a ser ofertado será de sessenta(60) conforme prevê o edital do PROCAMPO. O prof. Emanuel Leal de Lima informou ainda que a partir dessa aprovação serão enviadas cópias do referido projeto para a Câmara de Ensino do Conselho Universitário da UNIFAP, assim como para a SECAD/MEC, para análise e aprovação. Em seguida indagou se havia mais alguma questão a ser discutida e como não houve nenhuma manifestação, deu por encerrada a reunião, sendo esta ata por mim lavrada e depois de lida e aprovada será assinada pelos presentes. Macapá, vinte e oito de maio de 2008.

Emanuel Leal de Lima

**ANEXO II: CARTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
AMAPAENSE**

Heliana Maria Ribeiro Barbosa

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

Heliana Maria Ribeiro Barbosa
Gerente de Educação do Campo
Cando NEOCCEESP/SE
Decreto 708/2006

**I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO DO AMAPÁ**

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Este é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá, que teve como objetivo principal a sensibilização dos Gestores públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, organizações não-governamentais e movimentos sociais.

Para a continuidade dos trabalhos no Estado do Amapá, foi instituído na solenidade de encerramento, um Comitê Executivo de Educação no Campo do Estado do Amapá que contou com a participação e assinatura da representante da Secretária de Educação e do Representante do Ministério da Educação.

WJ-
LA
H

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

1- Como assegurar a oferta da Educação a toda a comunidade?



- Garantir o acesso à Educação do Campo baseado na Constituição Federal e Leis específicas.
- Garantir todos os segmentos educacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, EJA, Ensino Profissional e Educação Superior, com estrutura física adequada.
- Vontade política dos gestores em todas as esferas do Governo – Federal, Estadual e Municipal.
- Valorizar e incentivar as potencialidades regionais por meio de um planejamento adequado, utilizando os mecanismos existentes e outros que foram criados.
- Fortalecer as parcerias com as EFA's, Escolas Sindicais e demais iniciativas promissoras não-estatais.
- Ampla divulgação dos dados gerais da realidade da educação no Estado – investimentos na formação do professor, no número de alunos matriculados e etc.

2- Como garantir a permanência do professor na Escola do Campo? Valorização dos profissionais da educação do campo (formação inicial e continuada, remuneração, concurso e condição de trabalho).

- O piso salarial do professor que está atuando na zona rural deve ser diferenciado do professor da zona urbana, além de continuar a interiorização e outras gratificações.
- Realização de cursos e eventos permanentes de capacitação para subsidiar o trabalho do professor (a) que atue em sala de aula.
- Infra-estrutura adequada para oferecer condições dignas de moradia, aos docentes.
- Que os GEO's e Técnicos garantam a socialização de informações entre SEED e Municípios.
- Concurso Público para suprir a carência de professores por município e que seja estipulado o tempo de permanência de no mínimo dois anos na localidade.

3- O Que fazer para garantir a qualidade do ensino nas Escolas do Campo?

- Garantir políticas públicas para evitar o êxodo rural.
- Currículos de formação do professor reformulado por meio de Fóruns Sociais.
- Participação das Organizações Sociais das comunidades do campo.
- Permanência de uma política de capacitação como forma de fomentar o compromisso do professor na comunidade.
- Estrutura Física adequada com materiais didáticos e acompanhamento pedagógico constante por parte das organizações governamentais ou não governamentais.
- Planejamento institucional integrado – municípios, Estado e União.


CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

- Garantia de uma gestão participativa estruturada a partir das instituições locais, tendo como base o PPP, integrada aos princípios da Agenda 21.
- Os Movimentos Sociais devem articular com a União, Estados e Municípios o reconhecimento do Curso de Formação Inicial e Continuada em Pedagogia da Alternância em nível de graduação e pós-graduação desenvolvidas pelo MEC/SEED/ UNIVERSIDADES/RAEFAP/UNEFAB.

CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1-O que fazer para garantir a Diversidade/Pluralidade dos povos do campo?

- Conhecer o contexto e as especificidades de cada localidade, para com os atores sociais do campo, produzir um currículo diferenciado e significativo, calendário próprio, respeitando a realidade de cada comunidade – o tempo de plantar, de colher e de aprender.
- Incluir no currículo das instituições de ensino superior a diversidade e pluralidade dos povos do campo.

2-Como a educação pode contribuir para a permanência do sujeito no campo objetivando a melhoria da qualidade de vida?

Construir uma proposta educacional que garanta:

- Formação de educadores com o conhecimento da vida do campo, preferencialmente formados no campo.
- Considerar no PNE as especificidades geográficas, assim como as diversidades da região amazônica.
- Autonomia da educação – através da gestão e do pedagógico.

3-Como construir uma escola vinculada à realidade do sujeito no campo?

- Valorização das iniciativas pedagógicas, com vistas a construção de pedagogias que assegurem a identidade e a diversidade da vida no campo.
- Garantia e disponibilização de recursos financeiros para a produção de material didático com identidade própria de cada comunidade.

4-Gestão da educação – Conselhos, colegiado, unidades executoras, participação da comunidade e dos movimentos sociais.

- Elaboração de resoluções que reconheçam e normatizem todas as pedagogias existentes, que se adequem melhor a realidade do campo.
- Garantir a participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Educação a nível Nacional, Estadual e Municipal e em outras instituições educacionais com autonomia de gestão política, financeira e pedagógica.

[Handwritten signatures]

[Handwritten initials]

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

1- **Como avançar na implementação** das Diretrizes? O papel do poder público, parcerias e movimentos sociais.

- É dever do poder público respeitar as diferenças de igualdade, a diversidade sócio-cultural, aspectos políticos, econômicos de gênero, geração, etnia e ambiental.
- Articular uma política de Educação específica para a educação do campo com as três esferas governamentais.
- Governos (Federal, Estadual e Municipal), parceiros e movimentos sociais devem fortalecer princípios de autonomia, gestão compartilhada, construção coletiva, solidariedade, cooperação e inclusão no aprender-ensinar.
- Interagir escola, comunidade e movimentos sociais.
- Acesso ao conhecimento e avanços científicos e tecnológicos.
- Investir na capacitação, reflexão dos profissionais da educação dentro da realidade do campo, aproveitando a mão-de-obra local.
- Assessoramento pedagógico e administrativo constante de um grupo de técnicos das Secretarias de Educação.
- Criar espaços e possibilidades de discussão com vários tipos de pedagogias, valorizando as experiências já vivenciadas, como por exemplo: Escola Bosque, Escola Família, Escola Sindical, Escola Ativa e outras, trabalhando o que mais se identifica com a realidade do campo.
- Contratação de profissionais, através de concurso público para atender as necessidades das escolas do campo e que sejam preferencialmente da localidade.

2- **Como pensar a Pedagogia da Escola na perspectiva da Educação no Campo?**

- Além da implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, contemplando a Educação do Campo, possibilitando a Pedagogia da Alternância, dependendo da realidade local de cada comunidade do campo, se faz necessário que sejam criadas políticas públicas estaduais e municipais que garantam recursos financeiros a serem aplicados no desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas à Educação do Campo. Ressaltando que os recursos sejam atendidos tanto às EFA's quanto as escolas estaduais e municipais, como:
 - Estrutura física
 - Capacitação dos(as) profissionais de educação – Formação Continuada.
 - Assessoramento técnico
 - Equipamentos tecnológicos atualizados
 - Material didático
 - Equipamentos específicos do trabalho no exercício das atividades práticas.

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

3- Quais as alternativas para a formação do professorado, para implementação das Diretrizes da Educação do Campo?

- O professor, acima de tudo, deve ter predisposição para interagir com as diferenças culturais, e dessa forma se integrar ao meio no qual está inserido, bem como respeitar e valorizar a cultura local.
- Inserir no próprio calendário escolar um período para minicursos, oficinas, seminários, encontros pedagógicos, grupos de estudo para intercâmbio de experiências entre as escolas com acompanhamento técnico para enriquecimento e reflexão das práticas pedagógicas – interagir com o ensino escolar e extra-escolar.
- Cursos de Licenciatura Plena nas diferentes áreas, com a implantação de disciplinas e ou conteúdos dentro da temática sócio-ambiental, valorização da história, cultura e arte local, de caráter regional com interação aos movimentos sociais para a produção do conhecimento que atenda às necessidades dos sujeitos sociais e voltados para o campo.
- Inclusão de plano de carreira e institucionalização de programas de educação continuada, com remuneração digna que garanta o que preceituam os artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.
- Na elaboração da proposta curricular do ensino superior, que seja formulada com a participação dos diversos segmentos da sociedade, levando em consideração as especificidades locais.

4- Organização da escola do campo? (rede física, qualidade de educação, jornada escolar, espaços de aprendizagem, nucleação e multisseriada).

- Rede Física – construção de escolas respeitando a climatização do lugar a partir da necessidade ou reivindicação da comunidade e de um levantamento diagnóstico.
- Qualidade de educação – que seja vista e sentida num ambiente gostoso de viver, com materiais pedagógicos ligados à vida, aos espaços sociais (quadras poliesportivas), favorecendo com relações interpessoais e promovendo a vida.
- Avaliação – os pais, mães e alunos (as), comunidade local devem e precisam participar e vivenciar a avaliação do fazer pedagógico da escola, objetivando a educação de qualidade que interessa a todos e todas.
- Jornada escolar – cada unidade escolar deve e precisa definir, organizar e vivenciar suas ações pedagógicas em seus currículos a Educação Amazônica e o que preceitua o art. 286 da Constituição Estadual, adequando-os as reais especificidades dos sujeitos do campo.
- Espaços de aprendizagem – a escolarização no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles.
- A organização em nucleação, seriação e outras, é uma questão de gestão, construção e vivência do conhecimento e por isso cada escola define sua organização.

[Handwritten signatures and initials]

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

1- Onde estão as maiores deficiências de recursos para a Educação do Campo? (transporte escolar, merenda escolar, materiais didáticos, equipamentos e infraestrutura).

- A maior deficiência de recursos financeiros para a Educação do Campo consiste na falta do Governo Federal em estabelecer medidas compulsórias para o setor financeiro, em todas as modalidades, para que repasse percentuais de seus lucros para a educação do campo.
- Quanto à infra-estrutura, faz-se necessário, reformas e ampliações das escolas existentes e a construção de novas escolas, com laboratórios, em parceria entre as três instâncias governamentais, adaptadas à realidade do campo, que funcione da Educação Infantil ao Ensino Médio Profissionalizante.
- Acesso ao transporte escolar (rodoviário, ferroviário e marítimo), com priorização de passes escolares ou carteirinhas, adequados à localidade em perfeitas condições de uso, de trafegabilidade.
- Utilização de materiais didáticos específicos para as escolas do campo, baseado nos PPP das escolas, seja para todos os alunos e que seja prioridade, permanente e de qualidade.
- Merenda escolar regionalizada e de qualidade.
- Aumentar a renda percapta alimentar para poder cumprir o cardápio sugerido pela(o) nutricionista.

2- Como criar e fortalecer os mecanismos de fiscalização dos recursos da Educação?

- Que os Conselhos Municipal e o Estadual sejam eficazes.
- Criação e revitalização de Conselhos Escolares e ou Administrativos, compostos por pessoas conscientes de seu papel, para que a lei seja mais rigorosa com as pessoas que desviam verbas da Educação do Campo.
- O Estado deve reconhecer as EFA's do Amapá, respeitando seus princípios e metodologia, regulamentado pelo art. 38 da Constituição Estadual.

3- Quais as dificuldades enfrentadas pelos municípios para que tenham acesso aos recursos financeiros?

- Não compromisso com a Educação do Campo com o descumprimento das leis, gerando as inadimplências das Prefeituras pela falta de fiscalização mais eficiente.
- As diferenças políticas partidárias que levam a descontinuidade dos programas, através da desarticulação com outras políticas públicas.
- A falta de projetos e a centralização dos recursos provocam certa discriminação regional.

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO AMAPÁ
(GOVERNAMENTAIS)

NOME	ENTIDADE
NILCE HELENA DE OLIVEIRA FERREIRA	SEED/SOME
JOSÉ WELIGTON FERREIRA	UNDIME
JOSÉ MARIA DA SILVA MORAES	RURAP
JOSÉ MARIA PANTOJA VAZ	RURAP
MARIA DO SOCORRO P. BAIA	INCRA
PAULO FERNANDO BATISTA GUERRA	CEE
VERA LÚCIA FERREIRA DA SILVA	SEED/DIEJA
SÉRGIO KLEBER DA SÁ MIRANDA	UNIFAP
REPRESENTANTE	MEC
HILDETE MARGARIDA RODRIGUES DE SOUZA	SEED/DITEP
EDNA MARIA ARAÚJO FREIRE	SEED/COEP

COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO AMAPÁ
(MOVIMENTOS SOCIAIS)

NOME	ENTIDADE
MARIA JOSÉ S. RIGAMONTE	RAEFAP
MARIA JOSÉ REGO DA SILVA	FETAGRI/AP
AMARILDO GUEDES DE NEGREIRO	CPT
ERROFLIN DE SOUZA PAIXÃO	CUT
OBERDAM MASCARENHAS DE ANDRADE	GTA
JOSÉ DE JESUS RIBEIRO	MAAP
DILÇON SOUZA LEÃO	SINSEPEAP

O evento encerrou com um momento cultural, representando a dança do Coatá pelos alunos da Escola Bosque do Bailique e pela professora Verônica apresentando a dança do Marabaixo, dança típica do Estado.

O resultado do Seminário foi de grande importância, pois possibilitou uma reflexão das práticas educacionais desenvolvidas no Campo, sendo necessária urgentemente a adoção de políticas governamentais que respeitem e contribuam para atender os anseios e as diversidades da população do campo, e que a Carta do Amapá produzida no Seminário seja um documento norteador das diretrizes educacionais da Educação no Campo do Estado do Amapá.


Macapá-AP, 24 de novembro de 2004.

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

MEMBROS DO COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
DO ESTADO DO AMAPÁ

MEMBROS	ENTIDADES
NILCE HELENA DE OLIVEIRA FERREIRA	SEED/SOME
JOSÉ WELITON FERREIRA	UNDIME
JOSÉ MARIA DA SILVA MORAES	RURAP
JOSÉ MARIA PANTOJA VAZ	RURAP
MARIA DO SOCORRO P. BAIÁ	INCRA
PAULO FERNANDO BATISTA GUERRA	CEE
VERA LÚCIA FERREIRA DA SILVA	SEED/DIEJA
SÉRGIO KLEBER DE SÁ MIRANDA	UNIFAP
REPRESENTANTE	MEC
HILDETE MARGARIDA RODRIGUES DE SOUZA	SEED/DITEP
EDNA MARIA ARAÚJO FREIRE	SEED/COEP
MARIA JOSÉ S. RIGAMONTE	RAEFAP
MARIA JOSÉ REGO DA SILVA	FETAGRI/AP
AMARILDO GUEDES DE NEGREIRO	CPT
ERROFLIN DE SOUZA PAIXÃO	CUT
OBERDAM MASCARENHAS DE ANDRADE	GTA
JOSÉ DE JESUS RIBEIRO	MAAP
DILÇON SOUZA LEÃO	SINSEPEAP


ANTÔNIO WALDEZ GOÊS DA SILVA
GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ


ANTÔNIO MUNARIM
COORDENADOR GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE


JOSÉ ADAUTO SANTOS BITTENCOURT
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**ANEXO IV: DECRETO QUE INSTITUIU O COMITÊ DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO DO AMAPÁ**

DECRETO Nº 1455 DE 05 DE MAIO DE 2006

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 119, inciso XXV, da Constituição do Estado do Amapá, tendo em vista o contido no Ofício nº 1627/2006-GAB/SEED/GEA, e

Considerando a assinatura da Carta de Educação do Campo do Estado do Amapá;

Considerando, ainda, a necessidade de constituir o Grupo representativo das instituições que irão desempenhar ações no Comitê,

DECRETA:

Art. 1º Constituir o Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado do Amapá, composto pelos representantes dos órgãos institucionais abaixo:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED

Nilce Helena de Oliveira Ferreira

Vera Lúcia Ferreira da Silva

Hildete Margarida Rodrigues de Souza

Edna Maria Araújo Freire

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME

José Wellington Ferreira

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO RURAL DO ESTADO DO AMAPÁ - RURAP

José Maria da Silva Moraes

José Maria Pantoja Vaz

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA

Maria do Socorro Palheta Baía

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE

Paulo Fernando Batista Guerra

Macapá, 05.05.2006

DIÁRIO OFICIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP Sérgio Kléber de Sá Miranda	Estadual de C
REDE DE ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMILIAR DO AMAPÁ - RAEFAP Maria José de Souza Rigamonti	Arquivo para
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA - FETAGRI Mario José Rego da Silva	comissionado 02 (dois) ano
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT Amarildo Guedes de Negreiro	
CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES - CUT Erroffynn de Souza Paixão	
GRUPO DE TRABALHO AMAZÔNICO - GTA Oberdan Mascarenhas de Andrade	
MOVIMENTO DOS ASSENTADOS DO AMAPÁ - MAAP José de Jesus Ribeiro	

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO NO AMAPÁ - SINSEPEAP
Dilcen Souza Leão

COMITÊ DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL DA FOME ZERO - TALHER
Manoel das Graças Monteiro Batista

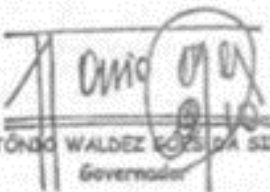
§ 1º Atribuir a Coordenação do Comitê à Secretaria Estadual de Educação/Gerente Geral do Projeto "Apoio ao Ensino Modular e Educação no Campo", Professora NILCE HELENA DE OLIVEIRA FERREIRA.

§ 2º Caberá ao Comitê de Educação do Campo deliberar sobre a forma de condução aos seus trabalhos.

§ 3º A participação do Comitê de Educação do Campo é considerada de relevante interesse público e não remuneratório.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Macapá, 05 de maio de 2006


ANTÔNIO WALDEZ TORRES DA SILVA
Governador

DECRETO

que lhe são c
Amapá, c/c e
tendo em vist

Conselho Est

para o cargo
período de 02

DECRETO

O
que lhe são cor
Amapá, c/c a L
nº 4275 de 14