

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA INTERDICPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO ÚMIDO
MESTRADO INTERNACIONAL EM PLANEJAMENTO DO
DESENVOLVIMENTO

Ana Lídia Cardoso do Nascimento

ESCOLAS-FAMÍLIA AGRÍCOLA E
AGROEXTRATIVISTA DO ESTADO DO AMAPÁ:
PRÁTICAS E SIGNIFICADOS

Belém
2005

Ana Lúdia Cardoso do Nascimento

**ESCOLAS-FAMÍLIA AGRÍCOLA E AGROEXTRATIVISTA DO
ESTADO DO AMAPÁ: PRÁTICAS E SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Planejamento do
Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Lúgia T. L. Simonian.

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO ÚMIDO
MESTRADO INTERNACIONAL EM PLANEJAMENTO DO DESENVOLVIMENTO

Ana Lídia Cardoso do Nascimento

ESCOLAS-FAMÍLIA AGRÍCOLA E AGROEXTRATIVISTA DO ESTADO DO
AMAPÁ: PRÁTICAS E SIGNIFICADOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Planejamento do
Desenvolvimento.

Defesa: Belém, PA 21.03.2005

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lígia T. L. Simonian
Orientadora, NAEA/UFPA

Prof. Dr. Thomas Hurtienne
Examinador, NAEA/UFPA

Profa. Dra. Terezinha de Fátima M. Santos
Examinador, Centro de Educação/UFPA

A todos os que construíram e constroem as EFA no estado do Amapá, com muito trabalho, dedicação, compromisso, perseverança e vontade de possibilitar uma educação de qualidade aos seus filhos e filhas, na busca de uma educação do campo adequada a sua realidade, interesses e necessidades.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, força explicável apenas para quem o tem no coração. Poder supremo que me abriu todos os caminhos possíveis para a realização plena deste trabalho. Foi possível percebê-lo no início e no término de cada etapa desenvolvida. A alegria e inspiração no processo de realização foram devido às bençãos recebidas dos céus.

Aos meus pais, Antônio Nascimento e Júlia Nascimento, sem os quais não chegaria onde estou. Agradeço pela dedicação de uma vida e a força para a conquista desse momento, pelo apoio e preocupação durante todo o processo de trabalho de campo.

A Marilena Loureiro, pessoa especialíssima pela serenidade, paz e dedicação dispensada durante todo o processo de construção e enriquecimento do trabalho, assim como as contribuições e reflexões teóricas.

À orientadora, Profa. Dra. Lígia T. L. Simonian, pelas contribuições teóricas e pela dedicação concedida a este trabalho.

À Prof^a MsC. Hildete Margarida assessora pedagógica da RAEFAP, que com amizade e disponibilidade possibilitou o contato com as EFA, assim como informações que contribuiram para o desenvolvimento do trabalho.

Ao corpo docente do Curso de Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento pelas contribuições ao longo do curso.

Ao Prof. Dr. Tomas Hurtienne e à Profa. Dra. Terezinha de Fátima M. Santos, pelas contribuições na qualificação do projeto e que foram de grande significado para o repensar de algumas questões até então exploradas.

A Carlos Romano Ramos, coordenador do LAENA/NAEA, pela disponibilidade sempre apresentada quando procurado, contribuindo com a elaboração do mapa do estado do Amapá.

RESUMO

Tem como objetivo central a análise das Escolas-Família Agrícolas (EFA) em sua trajetória histórica e política enquanto iniciativa do movimento social rural local, e sua organização por meio de uma rede para a verificação de suas possíveis contribuições para o processo de desenvolvimento do meio rural do estado do Amapá, com vistas à sustentabilidade regional, através do estudo de caso realizado em quatro EFA: Escola Família Agrícola do Pacui, Escola Família Agrícola da Perimetral Norte, Escola Família Agroextrativista do Carvão e Escola Família Agroextrativista do Maracá, localizadas no estado do Amapá, nos municípios de Macapá, Pedra Branca do Amapari e Mazagão, respectivamente. O eixo teórico da dissertação são as categorias movimentos sociais e pedagogia da alternância, desenvolvimento sustentável e educação para a sustentabilidade, e suas revisões a fim de incorporarem o discurso da educação para a sustentabilidade, e sua articulação para o alcance do desenvolvimento rural sustentável proposto pelas EFA. Analisamos o caráter do papel do Estado e sua perspectiva de desenvolvimento pensado para a Região Amazônica, o agroextrativismo familiar rural na política de desenvolvimento do Amapá e sua evolução histórica e suas dificuldades para atingir o nível de desenvolvimento pensado. As RESEX como tentativa de concretização desta política são analisadas a partir de conceituações teóricas frente às necessidades de incorporação dos problemas socioeconômicos e ambientais. Estudamos a apropriação dessas categorias teóricas pelos atores sociais integrantes da proposta, destacando as viabilidades ou não do alcance dos objetivos propostos pelas EFA entre os pressupostos teóricos sobre desenvolvimento sustentável e as práticas que vêm sendo implementadas pelas EFA. Tratamos ainda da formulação de um quadro teórico, encaixando as considerações teóricas produzidas sobre a temática e o conhecimento empírico resgatado das falas e observações realizadas, com o objetivo de indicar as possibilidades de implementação prática da educação para a sustentabilidade a partir da análise das concepções apresentadas pelos atores sociais envolvidos, elaborando assim uma caracterização da educação desenvolvida por estas escolas e os entraves de sua relação institucional com o poder público, enquanto mecanismo de articulação política a partir de inserção deste movimento social rural. A pesquisa que dá suporte a essa dissertação foi desenvolvida entre agosto de 2003 e junho de 2004, compreendendo levantamento e sistematização de informações bibliográficas e documentais e ainda a realização de entrevistas a monitores, alunos, coordenadores, pais de alunos, lideranças e assessoria pedagógica das EFA.

PALAVRAS-CHAVE: educação rural, movimento social, pedagogia da alternância, desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

This dissertation has how central aim the analysis of Agroextrativist family School (EFA) in its historic and politic trajectory while initiative of local rural social movement. And its organization by a net to verify the possible contributions to the process of the rural development in Amapá State, with the proposité the regional sustainability, by the case study realized in EFA - Agricultural Family School of Pacui, EFA of Perimetral Norte, EFA of Carvão and EFA of Maracá. All these schools localized in Amapá, at the cities of Macapá, Pedra Branca do Amapari e Mazagão respectively. The teoric axles from this dissertation are the categories: social movements and alternance pedagogy, sustainable development and education for the sustainability. The teorical rewie has the proposité of incorporating the discourse of education for sustainability, and its articulations to the reach of sustainable rural development proposed by the EFAs. Analyze the character of State Function and its perspectives of development thought to Amazon region. The rural familiar agoextrativism in the politic by development of Amapá and its historic evolutions and its difficulties to reach the level of development. The RESEX like tentative of concreting from this politic are analyzed by the teoric concepts face the incorporations necessities of environment, social-economic problems. Study the appropriation of these teoric categories by the social individuals integrants to the proposal detaching the possibilities or not to reach the proposed aims by the EFA among the teoric presupposed about sustainable development and the experiences that are being implemented by the EFA. The dissertation attend yet of the formulation of a teoric board, incasing the teoric considerations made about the thematic and the empiric knowledge ransomed from the speeches and the observations realized with the aim to indicate the possibilities of education practice implementation to the sustainability from the analysis of the conceptions showed by social individuals involved, elaborating this way a characterization of education developed by these schools and the impediments of institutional relation with the public power whereas mechanism of politic articulation from the insertion this rural social movement. The research that gives support for this dissertation was developed between august, 2003 and may and June, 2004, including raising and systematization of bibliographic and document information and yet the realization of interviews next to the monitors, students, coordinator, parents of students, leadership and pedagogic assistance of the EFA.

KEY-WORDS: rural education, social movement, alternance pedagogy, sustainable development.

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE SIGLAS

AEFAPEN – Associação da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte
AFEFARP – Associação das Famílias da Escola Família Agrícola da Região do Pacui
ALCMS – Área do Livre Comércio de Macapá e Santana
AMAJA – Associação Mista de Agroextrativistas de Laranjal do Jari
AMCEL – Amapá Florestal e Celulose S. A.
ATEXMA – Associação dos Trabalhadores Extrativistas do Maracá
BASA – Banco da Amazônia S.A.
BB – Banco do Brasil S.A.
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento
CADAM – Caulim da Amazônia S.A.
CAEMI – Companhia Auxiliadora de Empresa de Mineração
CC – Colocação em Comum
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEB – Comunidades Eclesial de Base
CFR – Casas Familiares Rurais
COMAJA – Cooperativa Mista do Laranjal do Jari
CMMAD – Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros
CP – Caderno de Propriedade
CR – Caderno de Realidade
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
EFA – Escolas-Família Agrícolas
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
IAN – Instituto Agrônômico do Norte
IEPA – Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis
ICOMI – Indústria e Comércio de Mineração S.A.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MPST – Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica
MRN – Mineração Rio do Norte
MSL – Mineração Santa Lucrecia Ltda
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
PA – Pedagogia da Alternância
PAE – Projeto de Assentamento Extrativista
PCO – Plano de Curso Orgânico
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDA – Plano de Desenvolvimento da Amazônia
PDSA – Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PE – Plano de Estudo
PFC – Projeto de Ferro Carajás
PGC – Programa Grande Carajás
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá
REBRAF – Rede Brasileira de Reflorestamento
RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RURAP – Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá
SAF – Sistema Agroflorestal
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia
SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UC – Unidade de Conservação
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ESTADO E POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA	31
2.1.PERSPECTIVAS CONCEITUAIS.....	31
2.2 ESTADO, PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA	37
2.2.1 A economia da borracha na Amazônia: impactos e rebatimentos para a região.....	42
2.2.2 Os Grandes Projetos como alternativas para alavancar o desenvolvimento da Amazônia	47
2.2.3 As Reservas Extrativistas: como viabilidade de um modelo de Desenvolvimento Sustentável para a Amazônia	54
2.3 O CASO DO ESTADO DO AMAPÁ.....	58
3 AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR RURAL NA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DO AMAPÁ	66
3.1 AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR NOS TEMPOS COLÔNIAIS: EXPERIÊNCIAS INDÍGENAS, DOS COLONOS DE MAZAGÃO E CABOCLOS.....	66
3.1.1 Experiências indígenas.....	68
3.1.2 Os colonos.....	69
3.1.3 Os caboclos.....	73
3.2 O AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR EM CONTEXTOS DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E ASSENTAMENTO EXTRATIVISTA	77
3.2.1 As RESEX.....	77
3.2.2 As escolas-família agroextrativistas no sul do Amapá: possibilidades de contribuição ao modo de ser agroextrativista	85
3.2.2.1 As EFA no contexto das unidades de conservação e assentamentos extrativistas.....	86
4 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE	91
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA.....	91
4.2 EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	94
4.3 EDUCAÇÃO RURAL CONVENCIONAL E EDUCAÇÃO RURAL A LUZ DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	100
4.4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS E DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL	109
4.5 MOVIMENTOS EM REDE: AS DINÂMICAS DE ARTICULAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS PROCESSOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS EFA.....	116
5 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS EFA	125

5.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM POUCO DA HISTÓRIA	125
5.2 INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CADERNO DA REALIDADE, PLANO DE ESTUDO, COLOCAÇÃO EM COMUM, VISITAS ÀS FAMÍLIAS E DE ESTUDO	131
5.2.1 Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Colocação em Comum	131
5.2.2 Visita às famílias e de estudo.....	134
5.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PLANO DE CURSO ORGÂNICO, TRABALHO INTERDISCIPLINAR	138
5.4 ATIVIDADES DISCENTES	142
5.4.1 Participação e envolvimento dos alunos	147
6. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ESCOLAS-FAMÍLIA NO ESTADO DO AMAPÁ	151
6.1 AS ORIGENS DAS ESCOLAS-FAMÍLIA NO MOVIMENTO SOCIAL RURAL DO AMAPÁ: A CONSTRUÇÃO DE SONHOS COLETIVOS	151
6.1.1 Como e porque surgiram as EFA no Amapá	151
6.1.2 Um pouco da história da criação das EFA: Pacui, Perimetral Norte, Carvão e Maracá	162
6.1.3 Organização e estrutura administrativa das EFA amapaenses	173
6.1.4 Os monitores no processo de construção das EFA	184
7 O FAZER PEDAGÓGICO DAS EFA E SEUS RESULTADOS NO FORTALECIMENTO DO AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR NO AMAPÁ	190
7.1 A COMPREENSÃO DO CONCEITO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA OS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS.....	190
7.2 A ATUAÇÃO DAS EFA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR E AGROEXTRATIVISMO.....	197
7.3 POSSIBILIDADE DE TROCA DE CONHECIMENTO E O ESTABELECIMENTO DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA	202
7.4 CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA	207
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PARA ONDE VÃO AS EFA	213
REFERÊNCIAS	220
ANEXOS	231

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou a realização de estudos acerca das experiências das Escolas-Família Agrícolas (EFA) do estado do Amapá, sob a perspectiva de percebê-las como alternativa de educação no meio rural com potencialidade de contribuir para o desenvolvimento do estado. As discussões para a construção da proposta dessas escolas originam-se nas lutas travadas pelos agricultores que, partindo da análise de sua realidade, verificaram que as escolas rurais convencionais não atendiam aos seus interesses e que, portanto, a proposta das EFA poderia se constituir como uma solução para a educação no ambiente rural. O estudo de experiências educativas que se pautam de acordo com as especificidades culturais e necessidades econômicas das populações rurais são de grande relevância para a proposição de uma educação que resgate as peculiaridades desta realidade.

As EFA, em seu trabalho com a pedagogia da alternância, podem se constituir em alternativa de educação rural diferente das escolas rurais convencionais, por estimularem ações associativistas nas comunidades envolvidas, e o fortalecimento de seu capital social, através de práticas de solidariedade e cooperação. Essa pedagogia alia os conhecimentos formais escolares aos conhecimentos da família do agricultor, contribuindo para o fortalecimento do trabalho com agricultura, pecuária, extrativismo, piscicultura, e enriquecimento de suas experiências de vida e trabalho. É esta contribuição que fará com que a escola desempenhe sua função social transformando-se em espaço de valorização das práticas sócio-culturais e econômicas, visando a melhoria de vida da comunidade, podendo contribuir para a conquista do desenvolvimento local sustentável.

As pretensões teóricas do presente estudo situam-se na tentativa de entender o porquê da necessidade, no Amapá, de se criar tal modalidade de escola. Espera-se

demonstrar como as experiências atendem aos anseios da população rural no sentido de buscar respostas aos seus reclamos e servir de mecanismo de organização na implantação de políticas públicas que possam atender às suas necessidades. Nesse estado, atualmente, já totalizam cinco EFA: a do Pacuí, no município de Macapá, a da Perimetral Norte, município de Pedra Branca do Amapari, do Carvão e a do Maracá, localizadas em Mazagão e a da Colônia do Cedro, município de Tartarugalzinho, cujos municípios encontram-se destacados na figura que segue.

Figura 1 - Mapa com a localização das escolas-família do estado do Amapá

A discussão teórica pela qual perpassa o objeto de preocupação deste trabalho diz respeito à reflexão sobre o papel do Estado. O'Donnell (1993) entende o Estado a partir de duas dimensões: o sistema legal como sua dimensão constitutiva e de ordem que ele estabelece e garante sobre um dado território; e o ideológico no qual o Estado é visto como estado-para-a-nação, o qual reivindica discursos explícitos, por ser o criador da ordem dos direitos individuais. Precisamente, essa é uma ordem desigual que gera uma ocultação parcial dos mecanismos de funcionamento da própria sociedade sustentada pela lei.

A partir desta análise, pode-se considerar que a crise de legitimidade do Estado não é decorrente da ausência de políticas públicas que satisfaçam as necessidades da maioria da população. Fundamentalmente, a mesma emana de interesses de grupos sociais minoritários, os quais concentram a hegemonia econômica e política e regem duas dimensões: a legal e a ideológica. Cabe a responsabilidade pela consolidação do sistema social às duas dimensões. Assim, essa crise se apresenta em função da crise no alcance dos interesses dos grupos hegemônicos, a qual implicará em uma ação

autoritária por parte do Estado ao fixar normas e regras baseadas em uma democracia delegada e não representativa.

A discussão do papel do Estado, com caráter autoritário frente à definição de políticas públicas, vem sendo elaborada por Simonian (2000, p. 17), em relação às populações tradicionais junto a áreas de reservas na Amazônia, onde discute-se que

[...] estudos têm demonstrado que, mesmo nos regimes democráticos, as políticas voltadas para a criação de reservas são meramente impostas (DASMANN, 1984; PARKS, 1985). O mesmo pode ser observado quanto às políticas públicas relativas aos direitos territoriais e ao desenvolvimento dessas populações, e, ainda, aos recursos naturais [...] Ora são os próprios interessados, indígenas ou não-indígenas, a discordar dos métodos utilizados nos processos de criação, do tamanho e/ou das áreas incluídas ou não, ora é o Estado ou as elites que estão a contestar, ou mesmo invadir, expropriar, explorar as reservas (BOTSWANA, 1998; SIMONIAN, 1999D; SOLVING, 1990; VOGEL, 1972).

Nestas relações sociais conturbadas, é possível notar a prioridade do Estado em se tratando de posicionar-se frente a grupos sociais com interesses antagônicos, assim como a fragilidade das políticas públicas implementadas no caso de atender aos interesses da população mais vulnerável do ponto de vista do acesso aos direitos sociais e aos bens de produção.

Esta análise propõe o pensar sobre o lugar da política e sobre a política democrática no sentido de se deslocar o foco analítico, situando a problemática em termos da crise de legitimação do Estado. Nessa direção, Sola (1999) ressalta três dimensões desta crise: a crise de legitimação de tipo de Estado capitalista periférico, incompleto e internamente desigual no que se refere aos níveis de desenvolvimento e de diversificação estrutural; a crise de estado como efetividade da lei, a sua incapacidade de exercer sua autoridade política, de modo a garantir a efetividade da lei, universal e equitativamente, por todo o território; e a crise de legitimação do Estado nacional, que se relaciona à perda do poder político dos estados nacionais sob a ótica das relações entre Estado e sociedade, a partir do impacto da globalização.

O espaço de realização deste estudo, a zona rural do estado do Amapá, é o reflexo da primeira dimensão em que uma das interpretações que existe sobre o mesmo é que o

[...] firmar-se do campo ocorre exclusivamente a partir da cidade, considerando urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo [...] O que é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo (BRASIL. Diretrizes, 2001, p. 24).

Esse tipo de concepção facilita as desigualdades regionais fazendo com que ocorra uma disparidade do ponto de vista econômico, social, cultural e político entre as regiões, gerando uma crise macro e micro estrutural. Por sua vez, esta se manifesta em grandes concentrações de renda por parte de uma minoria e em níveis de pobreza extrema por uma maioria.

A segunda dimensão surge em consequência da primeira, já que a compreensão do modelo de desenvolvimento nacional e regional definirá também o tratamento que será dado à efetividade da lei. No entanto, apesar de ser garantido o direito ao acesso e à permanência à educação, fixado na Constituição Federal (BRASIL. Constituição, 1998, art. 205) e leis específicas da educação (BRASIL. Lei nº 9394/1996, Lei nº 5692/1971, Lei nº 4024/1961), os dados estatísticos educacionais mostram que existem desigualdades entre as regiões brasileiras, sendo que uma delas se detecta no grave problema de distorção idade-série, o que é visível na apresentação destas taxas. Nas séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com o MEC/INEP (BRASIL, Ministério, 2002), enquanto as regiões Norte e Nordeste possuem um percentual de 75,8% e 77,0% respectivamente, a região Sul possui 36,6%.

Na discussão da reforma do Estado, a mudança institucional destaca-se como um fator primordial, pois as instituições são revestidas de nova roupagem sem, no entanto,

sofrerem alteração na sua estrutura. Neste sentido, o que muda são as diretrizes das políticas que indicarão a inserção ou não de um novo modelo. Desse modo, a grande massa da sociedade não sentirá mudanças significativas no seu modo de vida, já que as mudanças provavelmente atenderão apenas a uma esfera macro.

A teorização sobre a reforma do Estado apresenta-se também como uma possibilidade de mudança, no sentido de ressaltar o existente para o alcance de inovações. Para Wilhelm (1999, p. 21-22):

[...] a discussão sobre reformas insere-se no campo mais vasto do debate sobre o futuro da humanidade, sobre o século XXI, para os historiadores este século será reconhecido como de típico Renascimento, que apele para a intuição e criatividade, indica ainda uma série de propostas a partir do já existente no que se refere à economia, social, política internacional e nacional, ética, etc., inclusive a representação de um novo mapa-múndi geopolítico. E afirma que a redefinição do papel das diversas instituições da sociedade, e a da reforma do Estado, constitui uma legítima e necessária forma, intelectual e pragmática, de encurtar o período de transição, propondo inovações que superem impasses e acelerem a radicalização da democracia.

Dentro deste contexto, a instituição escola estaria condenada a passar por este processo de mudanças, pois a formulação da política educacional sempre esteve vinculada a uma política econômica, o que pode ser evidenciado na legislação educacional. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, 1971, 1961) citadas deixam transparecer nas suas perspectivas filosóficas e diretrizes funcionais uma relação intrincada com a busca por um crescimento econômico. No entanto, constata-se que o que existe na lei pouco se evidencia na prática escolar, haja vista a precária contribuição que a educação brasileira vem dispensando ao desenvolvimento econômico deste país. Precisamente, isto vem ocorrendo quanto à qualificação de mão-de-obra, ou ao desenvolvimento de uma educação de qualidade que indique para uma formação cidadã da população.

A necessidade de estudos sobre experiências educacionais que apontem para as perspectivas acima citadas impõe o estudo da política educacional no meio rural do

estado do Amapá, mais especificamente a trajetória das EFA, vinculadas à Rede das Associações das Escolas Famílias Agrícolas e Agroextrativistas do Amapá (RAEFAP), uma entidade civil sem fins lucrativos, de caráter educativo, cultural e social. O projeto educativo das EFA, de acordo com Movimento (2002), acontece em dois momentos: em casa, com as experiências sócio-profissionais familiares, e na escola com os alunos participando diretamente das atividades, tendo uma visão holística dentro do sistema educacional em que estão inseridas).

A experiência educacional das EFA assim como das Casas Familiares Rurais (CFR) surge em virtude da ausência de uma educação dirigida aos interesses e/ou necessidades da população camponesa. A educação vivenciada por esta parcela da população esteve historicamente alheia à sua realidade, proporcionando assim deficiências acentuadas na formação dos alunos. Observa-se, ainda, a ausência de compromisso do poder público quanto à educação rural, perceptível na precária estrutura física dos prédios escolares e professores com formação leiga, em alguns casos com dificuldades de exercer a profissão.

As EFA e sua Rede de associações no estado do Amapá têm como princípio a Pedagogia da Alternância (PA) e surgem pela iniciativa do movimento social rural, por meio de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA). A PA desenvolve-se em decorrência de vivências entre a escola, a família e a comunidade, propondo a integração entre teoria e prática e a interação entre homem e meio-ambiente, buscando também a promoção das relações humanas, ambientais e econômicas. O respeito às diferenças de credo, raça, sexo, idade e concepção política, preservando as características amazônicas, é parte da proposta de um modelo de desenvolvimento que este tipo de pedagogia apresenta, propondo tecnologia para a agropecuária, extrativismo e agroturismo, valorizando as potencialidades da biodiversidade do estado.

Para o desenvolvimento do estudo, foram apresentadas as seguintes questões:

- ✓ As EFA do estado do Amapá contribuem efetivamente para o fortalecimento da agricultura familiar nas suas comunidades? O que mudou com a implantação dessas escolas no desenvolvimento do trabalho com agricultura? E quais têm sido seus resultados específicos na melhoria da produção familiar?
- ✓ Como a trajetória histórica e política das EFA contribui ou contribuiu para a formação dos alunos egressos, favorecendo um maior engajamento e compromisso com a propriedade familiar?
- ✓ A considerar-se o discurso em torno da sustentabilidade ambiental presente nos documentos oficiais das escolas, qual o papel desempenhado pela RAEFAP em relação à consolidação dos processos de participação política, uma vez que a sua missão é atuar de forma técnica (pedagógica e administrativa) e política (articuladora e representativa) para que as EFA alcancem o objetivo de educar para a sustentabilidade? (MOVIMENTO, 2002, p. 11).
- ✓ A escola conta com recursos humanos qualificados e estrutura física adequada, de forma a dar conta da discussão sobre desenvolvimento sustentável, tão polêmica e questionada dentro de ambientes acadêmicos, políticos e econômicos? Será que com a compreensão que estes profissionais e comunidade escolar que atuam na escola possuem é suficiente para levar adiante uma experiência deste porte?
- ✓ A análise da política educacional desenvolvida no meio rural do estado do Amapá, vinculada a uma tentativa de concretização do paradigma de desenvolvimento sustentável, aliada às experiências educativas das escolas-família agrícolas, é relevante para a compreensão de uma nova concepção de desenvolvimento? E de que modo possibilitará a compreensão do

relacionamento entre as diretrizes políticas e as práticas educacionais para o meio rural, no sentido de geração de novas formas de trabalho rural capazes de gerar sustentabilidade para as populações locais?

A opção pelo estudo de uma política social como a educação para o meio rural, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, relaciona-se à percepção da educação como fator fundamental para a consolidação de qualquer paradigma a ser adotado pelos atores sociais envolvidos no desenvolvimento de programas inovadores. Evidencia-se que apesar do desenvolvimento capitalista, a sociedade camponesa resistiu, seja adequando-se às novas realidades ou buscando formas alternativas de incorporação de outras práticas. Alguns estudiosos indicam que

[...] cada segmento e cada classe da sociedade será reconhecida, em última análise pela maneira como se insere na divisão do trabalho [...] Qualquer categoria social não incorporada às duas classes básicas, só possuirá existência social fugaz, inócua de certa maneira [...] A relação do camponês com a sociedade conduz a autonegação: ele é alguém que não vende força de trabalho, mas que não vive basicamente da exploração do trabalho alheio desta forma onde ele se enquadra e de que forma ele pode contribuir para o desenvolvimento do capital ? (ABRAMOVAY, 1992).

O que lhe garantiu a sobrevivência foi algo que o modelo capitalista, embora utilize em algumas situações, não o tem como valor prioritário nas relações sociais ou de trabalho: as práticas cooperativistas ou associativistas. Embora subordinada a uma sociedade mais ampla com valores individualistas, a sociedade camponesa possui uma comunidade parcial com elementos de permanência, de continuidade e de unidade de um modo de ser.

Nos países desenvolvidos da Europa, nos Estados Unidos da América (EUA), Japão, o Estado e a sociedade civil adotaram políticas ativas para impedir o inevitável declínio da agricultura na vida econômica. E o caminho para a resolução deste dilema foi a implementação da valorização e do investimento na agricultura familiar (ABRAMOVAY, 2001). A esta possibilidade, esteve sempre associado o acesso a terra

e ao menos uma modalidade de formação profissional que ampliasse de maneira significativa as chances de sucesso destes novos empreendimentos.

Outro elemento a ser considerado, na opção pela realização do estudo, é o caráter de inovação que reveste a experiência das EFA em sua trajetória histórica. As novas possibilidades de fortalecimento e ampliação analítica de tais experiências ocorrem em virtude do processo de associativismo implementado pelas escolas e fortalecido pela criação da RAEFAP. Soma-se, ainda, a necessidade do aprofundamento de estudos em torno das políticas educacionais desenvolvidas no estado do Amapá, sob o enfoque teórico do desenvolvimento sustentável e os possíveis entraves para sua implementação, pois como afirma Simonian (2001, p. 23) “[...] apesar de alguns avanços, as políticas públicas têm sido negativas quanto à sustentabilidade dos recursos naturais, à eficácia econômica e aos interesses sociais”.

O trabalho foi realizado tendo como objetivo geral a análise das EFA em sua trajetória histórica e política; e sua organização por meio de uma rede para a verificação de suas possíveis contribuições para o processo de desenvolvimento do meio rural do estado do Amapá, com vistas à sustentabilidade regional. Também, o mesmo possui os seguintes objetivos específicos: observar quais têm sido os resultados específicos do trabalho educativo nas EFA em relação ao fortalecimento da agricultura familiar, por meio da verificação na mudança da estrutura produtiva familiar; perceber como os atores sociais envolvidos na realização desse projeto (professores, técnicos, gestores, alunos, lideranças sindicais) compreendem a proposta teórica das escolas, no que se refere à busca da sustentabilidade, e percebem a efetividade de sua aplicabilidade na prática; verificar o papel desempenhado pela RAEFAP em relação à consolidação dos processos de participação política, baseada em uma relação de solidariedade e cooperação entre as escolas atuando de forma técnica e política para que as EFA

alcancem seu objetivo de educar para a sustentabilidade; verificar o nível de participação dos alunos egressos da escola na sua comunidade rural, e nas definições das ações político-pedagógicas desenvolvidas na EFA e qual o nível da contribuição que a escola traz para a melhoria de vida da comunidade envolvida; e identificar o porquê da criação e manutenção das EFA no estado do Amapá, como iniciativa do movimento social, tendo como atores sociais os trabalhadores rurais.

A realidade educacional nesse estado, no que se refere ao índice de pessoas alfabetizadas, pode considerar-se satisfatória. Em todos os municípios onde se localizam as EFA, a saber: Macapá, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Tartarugalzinho, este índice varia de 90 a 85% (IBGE, 2000). Conseqüentemente, pode-se concluir que a realidade educacional local não está entre as piores do Brasil, porém, há de considerar-se ainda a questão do analfabetismo funcional.

A educação no meio rural tem como perspectiva inspiradora a experiência das EFA, com a concessão de amparo financeiro e pedagógico garantido pelo governo do estado. Algumas lideranças vinculadas às EFA indicam que a gestão de João Aberto Capiberibe, com dois mandatos consecutivos (1995-2002), dispensou uma preocupação especial a estas escolas. Outros, no entanto, alegam que pouco foi realizado. O atual governador tem em discurso registrado a preocupação com a manutenção das escolas, enfatizando que as mesmas contarão com uma política de apoio ao seu trabalho, no entanto as evidências apontam, segundo Escolas (Folha do Amapá, 2004, p. 1), que isto não está ocorrendo na prática.

As escolas localizam-se na área rural dos municípios (Figura 01) oferecendo o ensino fundamental (5^a à 8^a séries), ensino médio e educação profissional. A Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP) foi pioneira neste tipo de experiência no estado, tendo sido fundada em 1989, localizada no distrito de São Joaquim do Pacuí, município

de Macapá. A Escola Família Agrícola da Perimetral Norte (EFAPEN) foi a segunda escola a ser implantada, iniciando suas atividades em 1991 e situa-se no município de Pedra Branca do Amapari, comunidade do Cachorrinho.

A Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC) foi criada em 1998, no distrito do Carvão, município de Mazagão. Segundo o documento da RAEFAP, passou por um crescimento de 80%, beneficiando mais de 100 famílias, com a participação direta de 182 alunos. Em 2002, implantou o Curso Médio Profissionalizante Técnico em Agroextrativismo, pioneiro no Brasil. A Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA) teve suas atividades iniciadas em 2000, com o ensino fundamental de 5ª à 8ª séries e com a Qualificação Básica em Agroextrativismo. No ano de sua criação, era gerenciada pela RAEFAP, com apoio administrativo da EFAPEN, atendendo 15 famílias.

A opção metodológica adotada para a realização do estudo fundou-se no enfoque interdisciplinar, na medida em que o objeto de estudo precisa ser discutido a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento, envolvendo aspectos sociais, educacionais, políticos, econômicos, que descortinados favorecerão a compreensão da proposta educativa em análise. Tais aspectos implicam a compreensão da realidade com o caráter multidimensional (BERGER, 1985), obedecendo a um olhar holístico que será permitido por intermédio da prática enquanto diálogo crítico com a realidade, compreendida como capacidade de elaboração própria condensada numa multiplicidade de horizontes no contexto científico (DEMO, 2001). O procedimento metodológico de um trabalho de pesquisa exige a disposição de discussão criativa com a intenção de buscar caminho compatível com a natureza e objeto de estudo para a produção do conhecimento, significando produção de ciência.

Por sua vez, essa produção implica em ampliar e desmistificar o senso comum. A respeito, Berger (1985, p. 37) afirma que o “[...] o senso comum contém inúmeras interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas. Se quisermos descrever a realidade do senso comum temos de nos referir a estas interpretações”. Conseqüentemente, analisar as diferentes realidades das EFA do estado do Amapá significa inserir-se nas diferentes realidades apresentadas, ou seja, a EFAP, a EFAPEN, a EFAC, a EFAEXMA, sendo que o desafio é maior ao considerarem-se essas diferenças imbricadas nas especificidades e múltiplas faces.

Para adentrar nestas realidades será utilizado Yin (2001, p. 67-68) com o Estudo de Casos Múltiplos, assumindo questões do tipo “como” e “por que”,

[...] onde cada área pode ser o objeto de um estudo de caso individual, e o estudo como um todo teria utilizado um projeto de casos múltiplos. Projetos de casos múltiplos possuem vantagens e desvantagens distintas em comparação aos projetos de caso único. As provas resultantes destes casos são consideradas mais convincentes, e o estudo global visto como sendo mais robusto, e ao mesmo tempo o fundamento lógico para projetos de caso único, não pode ser satisfeito por casos múltiplos.

Assim sendo, esta escolha pretendeu não apenas possibilitar o conhecimento de uma dada realidade de EFA, o que poderia gerar pouca base para se fazer uma generalização científica, crítica feita aos estudos de caso. Mas, fundamentalmente, a mesma oportuniza um estudo eficaz do ponto de vista da produção do conhecimento, seguindo a lógica da replicação, que resultou no conhecimento da rede de escolas que o estado possui. Desse modo, buscou-se verificar as inter-relações existentes entre elas, no sentido de fortalecer o movimento social rural, base de sua sustentação.

O processo foi constituído de muitas reflexões teóricas, considerando que as observações efetivadas foram muito amplas. Para Kuhn (1975, p. 81-82), se

[...] tanto a observação como a conceituação, o fato e a assimilação à teoria, estão inesperadamente ligadas as descobertas, então este é um processo que exige tempo. Somente quando todas as categorias conceituais relevantes estão preparadas de antemão, pode-se descobrir ao mesmo tempo, rápida e facilmente, a existência e a natureza do que ocorre.

Este trabalho de pesquisa teve as seguintes categorias teóricas básicas: Movimentos Sociais e PA, Desenvolvimento Sustentável, e Educação para a Sustentabilidade, que serviram de guia para o olhar, ouvir e escrever deste trabalho.

Para Oliveira (1996, p. 29), as “faculdades” do espírito têm características bem precisas quando exercitadas na órbita das ciências sociais e, de um modo especial, no contexto da antropologia. Se o olhar e o ouvir constituem a nossa ‘percepção’ da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso ‘pensamento’, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao de pensar. Alves (2001, p. 19-20) também comunga deste pensamento, ao defender que

[...] a realidade da vida cotidiana, em quaisquer espaços/tempos em que ela se dá é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados ‘meus pares’, para me colocar à disposição para o grande ‘mergulho’ na realidade.

Essas são exigências no ato de desvelamento do universo pesquisado.

O enfoque metodológico utilizado nesta pesquisa insere-se, portanto, dentro de uma perspectiva crítica, com o cuidado de não cair no criticismo. Cardoso (1986) indica que a utilização de técnicas qualitativas de investigação, como a entrevista, história oral com caráter simplificado e o trabalho de campo denotam também o respeito ao dado empírico. Esse instrumental requer uma politização da ciência vinculada à necessidade de engajamento dos cientistas.

O resultado de um estudo também pode e deve contribuir para a orientação, formulação e implementação de políticas públicas. Conforme discute Cavalcante (1999), a formulação de políticas para a sustentabilidade em todos os setores da ação governamental deve apoiar-se, primeiro em critérios biofísicos de uso sustentável da

natureza, combinado com instrumentos para a correção dos desequilíbrios socioeconômicos e a promoção do bem-estar da população. E estes critérios parecem fazer parte da política governamental para a sustentabilidade do estado do Amapá, aliado à experiência das EFA, objeto de nosso estudo.

A partir das considerações teóricas ora apresentadas, o desenvolvimento da pesquisa, obedeceu a um Estudo de Caso Múltiplo junto as EFA do estado do Amapá: EFAP, EFAPEN, EFAC, EFAEXMA. A pesquisa realizada para a análise da atuação dessas nos municípios onde estão localizadas permitiu a discussão das relações do desenvolvimento rural a partir da implantação das escolas. Primeiramente, na EFAP e EFAPEN foi realizado um *survey*¹ para um conhecimento mais próximo da problemática, possibilitando uma visão mais horizontal (ANDRÉ, 1995). E posteriormente, a pesquisa de campo, nos meses de maio e junho de 2004, onde houve a oportunidade de acompanhar o trabalho nas quatro EFA: EFAP, EFAPEN, EFAC e EFAEXMA, bem como verificar documentos, projetos e instrumentos pedagógicos e realização de entrevistas.

Em termos operacionais a pesquisa foi desenvolvida junto as EFA obedecendo aos seguintes procedimentos metodológicos:

- ✓ Pesquisa bibliográfica – fundamentação teórica da pesquisa e apreensão qualificada do objeto de estudo, envolvendo leitura, análise e sistematização de indicações bibliográficas referentes ao tema do estudo;
- ✓ Pesquisa documental – programas, projetos, relatórios, instrumentos pedagógicos adotados pelas EFA.

¹ O *survey* foi realizado na EFAP e EFAPEN no mês de agosto de 2003. A escolha destas escolas orientou-se pelo fato das mesmas serem mais antigas e, em tese, possuírem maior experiência. Na ocasião, entrevistaram-se monitores, alunos, pais e coordenadores sobre aspectos pedagógicos e administrativos, possibilitando o conhecimento e observação das condições estruturais dessas escolas.

- ✓ Estudo de casos múltiplos – foi feita uma análise dos aprendizados e interlocução dos diversos atores envolvidos (professores, técnicos, gestores, alunos, sindicalistas, pais de alunos) nos processos educativos realizados pelo projeto em estudo. Desse modo, buscou-se a articulação da análise de caráter qualitativo, por meio de processos de observação participante junto ao desenvolvimento das atividades educativas das EFA, nos meses de maio e junho de 2004. Na EFAP, a autora teve parte do trabalho acompanhado pela professora orientadora, a Dr^a. Ligia T. L. Simonian.
- ✓ Entrevistas com perguntas semi-abertas, partindo do princípio de que é “[...] preciso ouvir o que tantos têm a dizer. Falar sempre, exibindo dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprender e, talvez, ensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2001).
- ✓ Sistematização dos dados coletados e elaboração de dissertação.

Os resultados obtidos pela pesquisa delinearão os caminhos tomados pela presente dissertação, cuja organização apresenta-se a seguir. No segundo capítulo é apresentada a análise sobre o papel e a atuação do Estado na Amazônia e a implicação desta atuação no desenvolvimento de políticas para a região, destacando as alterações sofridas por este no desenvolvimento de políticas para o país e a região. O estado do Amapá é descrito enquanto ilustração desta política de desenvolvimento para a região, onde se destaca seus problemas e potencialidades.

O terceiro capítulo discute as raízes da prática do agroextrativismo a partir das experiências dos indígenas, colonos de Mazagão e dos caboclos. Será ainda revelado o agroextrativismo no contexto de unidades de conservação (UC) e projetos de assentamento extrativista (PAE), os quais são espaços definidos legalmente para o

exercício desta prática no sentido de buscar construir um modelo de desenvolvimento viável tanto economicamente quanto ambientalmente. Ainda, a contribuição que as EFA podem trazer para estes contextos foi objeto de reflexão neste capítulo.

O quarto capítulo retrata a importância dos movimentos sociais enquanto mecanismo para a implantação da democracia. Nele, enfatiza-se o papel dos movimentos sociais rurais enquanto articuladores e implementadores de uma educação do campo adequada a sua realidade. Uma educação enquanto ação que possa contribuir para a emancipação dos sujeitos com condições de perceberem-se como construtores de uma sociedade mais justa e democrática.

O quinto capítulo discute os princípios da PA nas práticas cotidianas das EFA, e seus instrumentos pedagógicos. Dentre eles, tem-se o plano de estudo (PE), o caderno da realidade (CR), colocação em comum (CC), e visitas às famílias e de estudo. Em suma, procura-se revelar como esses instrumentos estão congregados em sua proposta educacional.

O capítulo seis apresenta a história das EFA no Amapá, considerando a trajetória de construção da proposta pedagógica, as lutas e conquistas para o alcance da estrutura montada a partir da organização do movimento social rural local. As particularidades de cada experiência adensaram este relato. Também, destacou-se o processo de solidariedade que envolveu a criação de cada EFA.

No sétimo capítulo, discutiram-se aspectos que possam ajudar a compreender a real contribuição dessas escolas, e sua possível articulação com a busca de um desenvolvimento rural para o estado. Assim, tais aspectos são: a compreensão do conceito desenvolvimento sustentável para os atores sociais envolvidos; a atuação dos monitores e a compreensão do conceito desenvolvimento sustentável, a considerar que as EFA se propõem a trabalhar com práticas sustentáveis visando este modelo de

desenvolvimento; a atuação de tais escolas e sua contribuição no desenvolvimento da agricultura familiar e agroextrativismo; possibilidade de troca de conhecimento e o estabelecimento de diálogo entre escola e família; contribuição para a formação profissional e humana.

E, nas considerações finais procura-se indicar algumas diretrizes para o caminho que vem sendo percorrido pelas EFA. Elas são apresentadas na tentativa de responder para onde vão as EFA, enquanto iniciativa originária dos desejos e da organicidade dos movimentos sociais. Porém, como pôde ser verificado, elas podem, se não forem criados mecanismos de intervenção mais eficazes de autonomia do movimento, congraçar seus princípios aos limites burocratizantes do Estado.

2 ESTADO E POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA

Este capítulo apresenta uma análise do papel e a atuação do Estado na Amazônia e a implicação desta atuação no desenvolvimento de políticas para a região. Para tanto, o mesmo está estruturado do seguinte modo: uma descrição dos diferentes modelos de Estado idealizados e praticados no interior do sistema capitalista ou socialista, permitindo o confronto entre diferenciadas formas da organização estatal. Uma demonstração da atuação do Estado nacional dentro da realidade brasileira e amazônica, destacando as alterações sofridas por este no desenvolvimento de políticas para o país e a região. E ainda, como ilustração do modelo de desenvolvimento para a Amazônia tratar-se-á da implantação dos Grandes Projetos e as suas ressonâncias para a região. Para finalizar, será apresentado o caso do Amapá neste contexto de construção de políticas e de instauração de modelos de desenvolvimento para a Amazônia.

2.1 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

As discussões dos diferentes paradigmas de Estado são resultados de produções oriundas da filosofia e da política, e a sua interpretação, que em geral têm caráter ideológico e precisa estar situada em seu tempo e relacionada com as condições objetivas de sua origem. Bobbio (1994, p. 38), ao analisar “modelos” de Estado, afirma que:

[...] na realidade histórica um processo de formação da sociedade civil, tal como o idealizado pelos jusnaturalistas, jamais teve lugar: na evolução das instituições de onde nasceu o Estado moderno, ocorreu a passagem do Estado feudal para o Estado de estamentos, do Estado de estamentos para a monarquia absoluta, da monarquia absoluta para o Estado representativo; mas o Estado como produto da vontade racional, como é o caso daquele a que se referem Hobbes e seus seguidores, é pura idéia do intelecto.

Deste modo, o conceito foi revisado considerando o modelo do jusnaturalismo, enquanto “[...] novo método com a tentativa de romper o nexó entre o estudo do direito

e a retórica como teoria da argumentação, abrindo tal estudo para as regras da demonstração” (BOBBIO, 1994, p. 23) baseado na escola do direito natural. Tal formulação teve no desenvolvimento de sua construção teórica um corpo de grandes filósofos como Grócio, Kant, Fichte, Hobbes, Leibniz, Locke e outros que contribuíram na elaboração e reconstrução da tese do conceito de Estado até se chegar ao modelo de Estado moderno.

O confronto epistemológico entre direito natural e a busca de uma ciência da moral trouxeram as reformulações enriquecidas e aprimoradas de acordo com as mudanças nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais, e das reflexões teóricas e paradigmáticas que Kunh (apud BRITO, 1999, p. 177)

[...] admite que há epistemologicamente dois momentos importantes na prática da construção do conhecimento, que ele designa como ‘ciência normal’ e ‘ciência extraordinária’. No campo da transformação do conhecimento, ou especialmente, na suplantação de um paradigma vigente; a idéia de ‘ciência extraordinária’ assume fundamental importância, isto porque após uma fase de vigência de um paradigma aparecem fenômenos que não são assimilados pelas idéias em uso (anomalias) exigindo uma mudança do paradigma estabelecido.

Ao trazer-se esta análise para as diversas conceituações de Estado e de seu papel na organização social, é possível perceber que ocorreram muitas modificações do ponto de vista epistemológico. Há de se destacar que este conceito vem sendo construído há séculos e em geral relacionado a interesses localizados de uma determinada classe social, mas sem, no entanto, perder o fundamento do caráter da escola do direito natural, onde grupos seletos, estudiosos, filósofos, juristas, definiam as regras a serem vivenciadas pela sociedade majoritária.

Uma síntese de modelos de Estado moderno foi realizado por Demo (1995, p. 9), que os descreve como sendo dois no sistema socialista e dois no sistema capitalista. Para este autor, no socialismo pode-se diferenciar o Estado socialista mínimo, pretendido por Marx, sobretudo no texto notável da Comuna de Paris [1872]; e o Estado

socialista máximo, imposto por Lênin desde a Revolução Russa de 1917 que confundiu a ditadura do proletariado com a ditadura do Estado, levando à improdutividade, à repressão sistemática e ao recrudescimento das desigualdades sociais. No capitalismo podemos distinguir dois extremos: Estado capitalista mínimo, representado pelo modelo norte-americano, no qual a economia de mercado é o regulador central da sociedade e do Estado; e o Estado capitalista máximo, representado pelo *Welfare State*, que, sem dispensar o papel clássico do mercado no capitalismo, pretendia colocar o bem-estar comum como marca democrática genérica, ao qual deveria servir o mercado, detendo o Estado a função crescente previdenciária e assistencial.

Estes são modelos de Estado que foram construídos no decorrer de um processo mundial de organização econômica, social, política, sendo que alguns desses modelos permaneceram na idealização, como o Estado socialista mínimo, o socialismo ideal, não ultrapassando a discussão teórica como reflexo da Comuna de Paris. Esta defendia uma proposta de democracia popular de base em dois sentidos eminentes: a) a organização democrática começa sempre de baixo para cima, na pequena comunidade, que, organizada, organiza posteriormente o centro; b) o Estado é estritamente de serviço à base, é e faz o que a base lhe determina, tendo sua qualidade demarcada pela qualidade democrática da base.

A capacidade de controle por parte da base é o distintivo maior deste tipo de Estado, uma característica que pervade hoje a busca de reformulação dos seus papéis. O que coloca a necessidade de um tipo específico de competência, que é a cidadania consciente e organizada, capaz de manter as políticas públicas (DEMO, 1995, p. 13).

Este modelo de Estado torna-se inviável face às mudanças nos rumos do socialismo real. E vem tentando ser implementado por intermédio de políticas públicas desenvolvidas por setores democráticos-populares, com experiências de planejamento onde as decisões originam-se da base, no contexto do sistema capitalista.

O Estado socialista máximo ou socialismo real, segundo Demo (1995), tem como modelo a experiência soviética com a queda do sistema no fim da década de 1980, começo da de 1990. Incipiente, não conseguiu criar condições objetivas para a transição do capitalismo para o socialismo, mesmo com uma intervenção política exitosa. Assim, não ocorreu a passagem do capitalismo avançado, tipicamente da mais-valia relativa, para o socialismo, pelo que jamais se conseguiu resolver a contento a questão produtiva.

Diante da constatação da inviabilidade deste modelo de Estado, apesar da China e Cuba tentarem mantê-lo com grandes dificuldades, o que ocorre é a revisão, reorganização, revitalização do modelo capitalista, para países como União Soviética e ex-Alemanha oriental. Com o colapso do estatismo, estes países tiveram de se adaptar às novas regulamentações, assim como os demais países do globo com a implantação de uma nova ordem mundial, novas regras de adaptação ao modelo capitalista de produção e cidadania. E a partir deste momento passam a gerar um modelo de globalização de economia orientada que direciona os demais países a se adaptarem às novas diretrizes mundiais. Segundo Castells (1999, p. 21), essa nova roupagem do capitalismo

[...] é um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras, empresas; considerável fortalecimento do papel do capital vis-à-vis o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos dos trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado do bem-estar social com diferentes intensidades e orientações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão de capital [...] Com estas tendências, houve também a acentuação de um desenvolvimento desigual, desta vez não apenas entre o Norte e o Sul, mas entre os segmentos e territórios dinâmicos das sociedades em todos os lugares e aqueles que correm o risco de tornarem-se não pertinentes sob a perspectiva da lógica do sistema.

Esta é a dinâmica que movimenta o panorama mundial econômico, social, político, cultural, ambiental, com a predominância do aspecto econômico sobre os demais.

O papel do estado capitalista máximo, o *Welfare State*, ou Estado providencial, caracterizado pelo aprimoramento das oportunidades econômicas e aprimoramento da cidadania passa a ser redimensionado à luz da influência das crises financeiras mundiais. O Estado capitalista mínimo, também chamado de “Estado diminuto nada mais são do que respostas a determinações sócio-históricas de certas sociedades, ou do capitalismo em sua modalidade monopolista” (VIEIRA, 2004, p. 196). Com caráter neoliberal, surge e se fortalece com a queda do socialismo real e pelo êxito dos países competitivos, que souberam transformar via educação e conhecimento primordialmente, seus problemas e desafios em oportunidade de desenvolvimento (DEMO, 1995). Em contrapartida, os países que não possuíam a capacidade e condições de competir no mercado mundial ficam à margem deste processo, submetendo-se às normas e diretrizes daqueles.

Este paradigma tem como diretriz principal, a adoção de políticas de privatização crescente de empresas públicas e a diminuição da área de abrangência da atuação do Estado. As políticas sociais compensatórias passam a ser o cerne desta diretriz, tendo seu julgamento decretado pelas relações de mercado, e que ilusoriamente buscam inserir neste mercado aqueles que ficam à margem, a partir da opção da “escolha trágica” na operacionalização das políticas sociais (SANTOS, 1989, p. 33-64). Esta escolha faz com que ocorra a intensificação das desigualdades sociais.

A discussão em questão vinculada às formulações teóricas sobre a reforma do Estado é objeto de análise de Sola (1999), que a trata dentro de uma perspectiva de mudança enquanto questão política, pressuposto para analisar a crise de legitimidade do Estado. A exigência da reforma, segundo a autora, está em geral vinculada à “crise fiscal do Estado”, ou “crise no modo de intervenção do Estado na economia” ou “crise no modo de gestão”, quer dizer, não gerando mudanças ressonantes para a sociedade na

sua totalidade, ou seja, a reforma surge mais como estratégia política e econômica do que social.

E dentro desta perspectiva, a cidadania ganha um outro caráter. Baseada nas limitações constituídas pelo modelo proposto, a população tem a oportunidade de participar. Mas, esta participação é limitada, porque ela deve estar de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo modelo social, econômico, político implantado, e respaldada pelos princípios da democracia delegativa. Para O' Donnell (1991), amparado nas idéias de John Locke [1632-1704], este é um modelo de democracia onde uma maioria autoriza alguém a se tornar, por um determinado número de anos, a encarnação e o intérprete dos altos interesses da nação com o consentimento dos governados. E apesar de democrática e majoritária, não vislumbra avanços em direção a uma representatividade institucionalizada.

No início da década de 1980, o paradigma neoliberal passa a ser adotado por todos os países periféricos, implicando em mudanças na concepção de desenvolvimento desses países, com o “[...] fim de uma era histórica com a crise do Estado-nação e o esgotamento do projeto nacionalista do Estado desenvolvimentista dos países periféricos, como o Brasil. Um novo estágio na história do país e da Amazônia acha-se, portanto, em construção” (COELHO, 2000, p. 1). Este estágio também não trouxe modificações na infra-estrutura da região que continuou com os problemas socioeconômicos.

Altvater (1999, p. 19-20) demonstra alguns aspectos desta nova percepção do Estado-nação:

[...] a consequência dessas mudanças históricas é a tendência de substituição de uma lógica binária dos Estados-nações por múltiplos princípios de competição econômica, isso porque a esfera econômica é caracterizada por competidores, não por inimigos; o estado-nação neste processo não retrai-se ou desaparece, apenas sofre mudanças no seu caráter; na competição global das moedas, pelo menos, os Estados-nações estão competindo para atrair um capital financeiro altamente móvel e volátil. As fronteiras de ‘espaço de validade de uma moeda’ hoje parecem ser mais importantes do que as

fronteiras territoriais de uma unidade política; a transformação dos Estados-nações e o aumento de importância dos mercados levam a mudanças na cidadania ‘apropriadamente neste dias são as elites do mundo dos negócios que ardentemente se autodeclaram ser cidadãos da Europa, ou até mesmo cidadãos globais, e deste modo estão aparentemente mais dispostos a perder a identidade específica do Estado-nação’ (FALK, 1997, p. 129 apud ALTVATER, 1999, p. 20).

As conseqüências destas mudanças refletem-se no poder nacional e na população nacional que passaram a ter poucas chances de intervenção nas decisões políticas, econômicas e até culturais em seu próprio território. Os direitos civis e humanos, aos poucos, vão se deteriorando a ponto de tornarem-se pouco perceptíveis para a maioria populacional.

2.2 ESTADO, PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA

A política de desenvolvimento para a Amazônia vincula-se à política de planejamento de Estado nacional, cujo marco foi o projeto nacionalista de Estado desenvolvimentista iniciado na década de 1950 pelo presidente Juscelino Kubitschek. Antes, no entanto, houve outras tentativas como a primeira experiência de planejamento governamental, em 1939, com a criação do Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional; de 1943 a 1948 contou com o Plano de Obras e Equipamentos; em 1949 o Plano Salte surge como o terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento; em 1951, o Plano Lafer; em 1956 pelo Plano de Metas; em 1962, pelo Plano Trienal, e, depois, pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento dos governos militares (D’ ARAÚJO, 1992). Entretanto, apenas durante o governo de Kubitschek que o “[...] desenvolvimento ganhou expressão máxima” (D’ ARAÚJO, 1992, p. 43).

Esta política traz

[...] um modelo de desenvolvimento que dava continuidade às idéias nacionalistas do presidente Getúlio Vargas cujo cerne era o processo de crescimento econômico promovido pelo Estado, apoiado em políticas e estratégias econômicas e territoriais, onde a indústria foi a base do esforço desenvolvimentista. O processo de modernização ocidentalizada avançou, porém, como projeto nacionalista, militarista no período de 1965-1985. Este

Estado intervencionista e desenvolvimentista constitui-se em instrumento de ‘modernização’ do país e de viabilização da expansão capitalista para a Amazônia (COELHO, 2000, p. 1).

As evidências comprovam-se na abertura de estradas, com objetivos de integrar regiões, assim como a implantação de Grandes Projetos na Amazônia.

A discussão apresentada por D’Araújo (1992) corrobora esta afirmação. A autora realiza uma revisão bibliográfica sobre as inúmeras produções deste processo de ocupação da Amazônia as quais enfatizam dois marcos: “[...] de um lado, assinalando o processo de desmando e de destruição a que a região foi submetida, e, de outro, associando esse processo à instauração dos governos militares” (D’ARAÚJO, 1992, p. 41). A autora destaca a produção de Becker (1990, p. 7), para a qual “[...] apesar dos estudos existentes, o ‘conhecimento objetivo dos fatos’ sobre a região tem sido prejudicado pela ‘centralização da informação e da decisão no regime militar que vigorou por vinte anos’”. Esterci (1979), analisando a questão da mão-de-obra, considera 1964 como início de uma etapa em que se instaura a ‘escravização’ do trabalho na região. Lutzemberger (1990, p. 57), acompanhando a mesma linha de raciocínio, afirma que a destruição da região foi conduzida em nome do ‘progresso’. Ainda, para esse autor tal perspectiva origina-se dos princípios da ditadura militar que fixou a rota para o ‘desenvolvimento’ a qualquer custo, sob a orientação da tecnocracia, com um modelo econômico que demolia a Amazônia por meio de dois eixos: a) avanço das multinacionais, da indústria extrativa de mineração e de pecuária; b) fixação desordenada de colonos e pequenos agricultores, arquitetado de modo a tornar os fortes cada vez mais fortes e os pobres cada vez mais fracos.

Em relação a essa questão na pesquisa de campo realizada, teve-se a oportunidade de se conversar com alguém que vivenciou este processo, o presidente da

Associação da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte (AEFAPEN), liderança 6, descreve sua experiência neste contexto:

[...] a minha vinda do Ceará foi em 1959, eu vim como soldado nessa época pra região amazônica no governo JK, abertura de estrada, Transamazônica e Belém-Brasília. Eu vim pra Porto Velho, Rondônia, mas já tinha aquela prática de agricultura criada com meus pais. Nessa época quando eu fiquei em Rondônia que eu deixei o quartel eu fui ensinando cada um no campo. Eu ensinei a minha prática, pra gente não sofrer no campo. Porque é bom a gente ter a terra, mas só olhar a terra e dizer o governo é que é culpado disso, eu acho que tem um erro, quando a gente culpa o governo, por uma parte a gente também tem culpa. Porque quando a gente vai pro campo tem que ter atividade pra sobreviver. Se não tiver atividade ele não sobrevive. Ele larga a terra e vai embora.

Esta era e continua sendo a situação daqueles que eram enviados para a Região Amazônica, com o objetivo de ocupá-la para atingir o desenvolvimento esperado pela política governamental. Em alguns momentos trazendo para si a responsabilidade pelos insucessos da empreitada.

A transformação em 1966 da Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia (SPVEA) em Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) ocasionou uma modificação na forma de organização das políticas governamentais para a região. Estas passam a serem orientadas no planejamento regional que valoriza a política de incentivos fiscais. As atividades ocupadas com a pecuária e a mineração ganham uma prioridade singular neste espaço. Nos Planos de Desenvolvimento para a Amazônia (PDA), que refletem as diretrizes regionais dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), estão fixados a forma e a viabilidade dos modelos de desenvolvimento para a região, o Estado busca fazer-se presente no sentido de facilitar uma maior integração da região com as outras e um entrosamento mais produtivo no cenário nacional. Porto (2001, p. 92) descreve do seguinte modo esses planos:

O I PDA caracterizou-se como um instrumento de integração ao projeto brasileiro ressaltava a importância do processamento de produtos primários regionais demandados nos mercados internacionais, bem como a necessidade do levantamento dos recursos naturais. O II PDA definiu os critérios espaciais da Amazônia, com base em três segmentações: as áreas de desenvolvimento setorial, os centros urbanos de apoio e o Polamazônia, com 15 áreas que seriam objetos de planos de desenvolvimento integrado. O III

PDA teve como base o estabelecimento de princípios e recomendações gerais, ecológicas e conservacionistas, dando grande ênfase aos aspectos sociais. A versão do PDA para o período de 1994 a 1997 propôs a implantação de um modelo de desenvolvimento sustentável que contemplasse o crescimento econômico, geração de renda e melhoria das condições de vida da população, assegurando a conservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, em longo prazo, da utilização econômica desses recursos (SUDAM, 1999).

O modelo proposto nos dois primeiros planos destacava-se pela forma de destruição e deterioração do ambiente natural, resultando em grandes áreas de desmatamento florestal e destruição de mananciais de água doce na região, assim como as “[...] novas formas de exclusão que se ancoram no discurso ideológico da preservação” (CASTRO; ACEVEDO, 1995, p. 301-333). Esse tipo de ocupação trouxe sérios problemas principalmente para as áreas de populações tradicionais como os quilombolas do Trombetas, com implantação da Mineração Rio do Norte, em Porto Trombetas, componente dos Grandes Projetos pensados para região na década de 1980.

Os povos indígenas também foram vitimados com a invasão de suas terras, o que vem ocorrendo ainda hoje. Os pequenos colonos que vendiam suas terras por um valor irrisório em busca de uma melhor qualidade de vida nas capitais da região também sofreram com este processo, e ainda tantos outros que sofrem a imposição da lógica de projetos impactantes nos seus espaços físicos e sociais. Infelizmente, esta ainda é a tônica nas políticas de desenvolvimento para a Amazônia: ignorar no momento da elaboração de projetos de ocupação e desenvolvimento regional as diversidades étnicas e culturais dos povos que habitam a região.

O III PDA apresenta-se com uma nova roupagem, mudança de discurso, mas não da prática, e o PDA para o período de 1994 a 1997 tomou para si a adoção de medidas consideradas politicamente corretas, resultado da inserção de discussão sobre desenvolvimento com o viés da sustentabilidade no início da década de 1970, relacionando-se as exigências globais. É neste período que se destaca em nível mundial

a discussão sobre desenvolvimento, estimulada com a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo no ano de 1972. Para Brito (1999, p. 186-187), as

[...] noções de subdesenvolvimento passaram a ser questionadas e cada vez se torna forte a idéia de simultaneidade do desenvolvimento; o processo de desenvolvimento global exige para seu entendimento novos conceitos, mas também exige nova alternativa para minimizar as desigualdades sociais, e os riscos para o esgotamento da base física da economia, a natureza.

A dificuldade tem sido grande quanto à operacionalização deste modelo, que ainda não conseguiu ser fiel ao proposto, a opção pelo crescimento econômico sobrepôs-se aos demais aspectos a serem considerados, com a permanência da má distribuição de renda com índices alarmantes de pobreza, em países considerados periféricos que continuam subjugados àqueles considerados centrais.

O modelo de desenvolvimento experimentado no Brasil, e em especial na Amazônia, se caracteriza por uma das vertentes de crescimento diferente da concepção de desenvolvimento, com caráter não-sustentável, à medida que um conjunto de idéias sobre o desenvolvimento reconhece somente o crescimento econômico como promotor deste desenvolvimento (BRITO, 1999, p. 179). A centralização das decisões, o padrão de crescimento estabelecido a partir das metas econômicas criadas no âmbito do Sistema de Planejamento, a utilização de empréstimos externos para assegurar o cumprimento das metas, a extração de matérias-primas (vegetais e minerais) voltando-se para a exportação como forma de subsidiar a indústria (COELHO, M.C.N., 2000), foram algumas das metas adotadas para a operacionalização deste modelo de desenvolvimento. A Amazônia, em sua diversidade natural, teve dificuldades de adaptar-se a tão propalada busca pelo crescimento econômico, face à não consideração destas especificidades regionais. Desse modo, ocorre a introdução de projetos ou programas que, ao invés de trazer o verdadeiro desenvolvimento, trouxeram práticas destrutivas deste ambiente natural e cultural das populações tradicionais que o habitam.

2.2.1 A economia da borracha na Amazônia: impactos e rebatimentos para a região

A extração da borracha faz parte de um dos ciclos econômicos com o objetivo de implementar o desenvolvimento da Amazônia, posterior ao ciclo da extração de “drogas do sertão”. De acordo com Homma (1992, p. 169), a valorização da extração da borracha como recurso econômico inicia em 1882 a 1850; de 1850 a 1912 passa a atender a demanda internacional; de 1939 e vai até 1945 a extração da borracha retoma sua importância como produto estratégico depois de um longo período em baixa. A considerar estes contextos, a Amazônia é incluída no cenário nacional com possibilidades de contribuir para a arrancada da economia. A produção gomífera foi a segunda tentativa neste sentido. Essa economia teve o seu *boom* estendido por três décadas (WEINSTEIN, 1993, p. 89). Esta autora realiza uma comparação entre a economia cafeeira e a gomífera destacando que a primeira desenvolveu-se

[...] no início às custas do trabalho escravo e posteriormente com a imigração europeia subsidiada pelo Estado alcançando as bases do desenvolvimento regional. E com a evolução de uma economia de trabalho assalariado em São Paulo, fazendo crescer o mercado interno e a circulação de bens, e ampliando as oportunidades de investimento em indústrias urbanas e em transporte, acabou pôr permitir que aquele estado emergisse como principal centro de atividade agrícola e industrial do Brasil. Em contraposição, a expansão do negócio da borracha não levou a esse tipo de mudanças qualitativas a organização da vida econômica da Amazônia [...] O malogro das elites da Amazônia em criar uma economia próspera e diversificada resultou desfavorável para elas em comparação com as elites de São Paulo (WEINSTEIN, 1993, p. 12).

As diferenças entre esses dois momentos da economia agrícola e extrativista são notórias. É demonstrado que quando ocorre, por parte do Estado, investimento de maneira séria e eficiente, planejamento, vontade política e responsabilidade social, com a força que tem esta expressão, é possível alcançar as bases do desenvolvimento regional.

As evidências do insucesso da economia da borracha, permeada de quedas e altas de preços, na tentativa de alcançar uma certa estabilidade nacional e mundial foram seguidas de uma série de medidas legais. Dentre estas, a criação de órgãos como: Superintendência de Defesa da Borracha, Instituto Agrônomo do Norte (IAN), transformado na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Serviço Especial de Mobilização de Trabalhador, Banco de Crédito da Borracha, posteriormente transformado em Banco da Amazônia (BASA), SPVEA que se transformaria em SUDAM dentre outros, que pouco contribuíram para o seu fortalecimento e consolidação. O problema econômico desta época vinculava-se ao modelo de economia extrativista que não conseguia readaptar-se às mudanças nacionais e internacionais. Um dos problemas a ser destacado neste processo é a desvalorização do trabalho extrativista e sua conseqüente exploração. Para Simonian (2003, p. 04), a produção extrativa dos balatais

[...] em tal contexto, de fato, marcado pela persistente acumulação primitiva do capital (MARX, [1867] 1946), as relações de trabalho só poderiam constituir-se como aviltamento de direitos, para não dizer simplesmente desumanas. Na Amazônia da economia extrativa, essa tendência se reatualiza, facilitada pelo sistema de aviamento e por um modo em que condições opressivas, de exploração quase extrema e de repressão da mão-de-obra se impõem nas áreas interioranas e de fronteira.

Tal entendimento demonstra que em todas as formas de trabalho de exploração extrativa predominou as condições desumanas de trabalho e a o aviltamento a humanização do ser humano.

Dentro desta perspectiva, D'Araújo (1992, p. 42), analisando a Amazônia como local de produção gomífera, afirma que a entrada em cena da borracha de cultivo proveniente do Sudeste asiático teve um impacto arrasador para a economia da região, tais como:

- ✓ Às custas de cinco vidas para cada tonelada produzida, a borracha representava então a expressiva parcela de um sexto da renda nacional.

- ✓ A predominância do sistema de barracão ou de aviamento ganhou notoriedade. Modalidade de crédito introduzida no auge da produção, e que praticamente dispensava o dinheiro, submetendo o seringueiro a uma situação crônica de endividamento constante (MAHAR, 1978 apud D' ARAÚJO, 1992, p. 42).
- ✓ A situação de penúria em que viviam os seringueiros defrontando-se com uma série de deficiências de saúde, educação e moradia.
- ✓ Belém e Manaus concentraram não só a distribuição da produção como também a maior parte de vida social, econômica, administrativa e política.
- ✓ Uma outra importante característica foi o acelerado crescimento do custo de vida.

Estas evidências ajudam a entender o caráter secundário que tiveram os trabalhadores e trabalhadoras que davam suas vidas para que apenas uma reduzida elite, seja regional, do Centro-Sul ou internacional, tivesse acesso aos lucros e riquezas desta economia.

Costa (1993) indica dois aspectos a serem destacadas nos anos de 1920 relacionados ao papel das oligarquias amazônicas, relativo às produções da borracha: 1) o esplendor da economia da borracha foi um esplendor das oligarquias amazônicas e marginalmente, para as classes médias formadas nos grandes centros urbanos. Para os trabalhadores o período do *boom* não implicava diferenciação na qualidade de vida, senão pela elevação da miséria; 2) a estrutura de poder oligárquico excluía a representatividade ou subordinava a participação política de todos os demais setores, que não oligárquicos. Daí pode-se concluir que a aposentadoria como soldados/soldadas da borracha garantida aos seringueiros é ínfima diante das agruras e sofrimentos vivenciados por esses trabalhadores.

Costa (1993) enfatiza ainda que a postura das oligarquias paraenses e sua aceitação da idéia do soerguimento com base no controle estrangeiro dos meios de

produção, ilustrado pelo projeto fracassado de Henry Ford,² que se apropriou de uma área no estado do Pará para cultivo da borracha para exportação. Tal situação há que ser entendida à luz de suas condições concretas. Nesse sentido destaca dois aspectos fundamentais: 1) a extrema fragilidade econômica em que se encontravam e a marginalidade política conseqüente no interior do bloco no poder em nível nacional; 2) o seu caráter eminentemente mercantil-exportador levava a que: a) qualquer projeto de reestruturação econômica lhes interessaria de imediato se implicasse a canalização do trabalho disponível para a produção de mercadorias de exportação e; b) fosse indiferente em relação ao controle da propriedade da terra e dos recursos naturais. Desta maneira, há que se considerar os desdobramentos que envolvem este processo para a compreensão do desenvolvimento da economia gomífera na região.

Os estudos acima descritos sobre a forma de ocupação na Amazônia no período da produção da borracha indicam a forma como são concebidos o planejamento e o desenvolvimento para a região. A ausência de uma política econômica eficiente para o extrativismo orientada pela maneira aleatória com que eram definidos leis, decretos, e criação de órgãos que dessem conta de responder pelos problemas surgidos no decorrer da implementação dessa economia gerou tantos entraves para o alcance do sucesso. Esta política, mesmo funcionando precariamente, atendia aos interesses externos do país

² Com a crise da produção mundial da borracha, os americanos voltam-se para a Amazônia. O governo do Pará abre-se a esta possibilidade uma vez que os EUA reconhecem que este estado produz a melhor borracha do mundo. Assim sendo, entremeadas de negociações e negociatas, um decreto assinado em 1927 transfere a Companhia Ford Industrial do Brasil a concessão de 1.000.000 de hectares de terras devolutas nos municípios de Itaituba e Aveiro para uma plantação gigante de borracha no rio Tapajós, área que passou a ser chamada de Fordlândia. Tal projeto tentou ser executado, mas ao não ser considerado as viabilidades locais teve uma série de entraves que o levaram ao fracasso. Dentre eles: ausência de meios infra-estruturais, problema com a força de trabalho e relações de produção no contexto amazônico, produção e distribuição de alimentos, questões agronômicas, ausência de acumulação de conhecimento tecnológico, etc.

amparando os países industrializados na carência de matéria-prima, e as grandes indústrias do Centro-Sul do país.

A atuação do Estado, dentro deste contexto, foi no sentido de facilitar a entrada no negócio aos que tinham condições de dar retorno para a economia nacional, através de financiamentos, isenções fiscais e benefícios outros que contribuíssem para alçar a produção. Em outro momento passa a concentrar sua prioridade na expansão da indústria de artefatos da borracha. Mas em geral foi uma política que favoreceu os industriais e seringalistas e desconsiderava os seringueiros, sem a ocorrência de investimentos pesados em tecnologia adequadas ao setor, assim como em educação e qualificação profissional.

A perceber a lógica de raciocínio dos responsáveis por esta política, isto é compreensível, pois era eminentemente compromissada com a exportação e com os industriais do Centro-Sul do Brasil. Pinto (1984) retrata de maneira muito clara, a diferença entre a política adotada na Ásia, onde o Estado teve papel estruturador quanto aos seringais, promovendo a infra-estrutura, pesquisa e assistência técnica, fazendo com que as grandes plantações fossem gradualmente se inserindo aos médios e pequenos produtores. O tratamento asiático dado à exploração gomífera pelo Estado garantiu o sucesso de sua produção. Na Amazônia, nos dias atuais, ainda é visível a existência da economia gomífera, embora em menor escala e sem maior importância para a economia dos estados. Os seringueiros permanecem em situações de pobreza, sem acesso, na sua maioria, a educação, saúde, saneamento básico.

2.2.2 Os Grandes Projetos como alternativas para alavancar o desenvolvimento da Amazônia

A implantação dos Grandes Projetos na Amazônia aparece como modelo de ação governamental, imposta de acordo com a lógica do alcance ao “progresso”

prometido para todos, e só alcançados por alguns. Os objetivos que nortearam a implantação desses grandes projetos na Amazônia não diferem das intenções pensadas para a economia da borracha. Em nome do alcance do progresso para o país e de uma economia estável e forte a Amazônia surge como alternativa de resolução dos problemas econômicos do país.

O modo impositivo e autoritário pelo qual se realiza tal empreendimento é surpreendente do ponto de vista da arbitrariedade com que se toma decisões que interferem diretamente no modo de ser e de viver de populações e dos recursos naturais. E isto ocorre com o consentimento dos grupos políticos locais, governos, elites e parlamentares. Estes, em geral, têm nestes grandes negócios interesses e minimamente a garantia do controle do capital comercial.

A concepção que vem orientando essa valorização econômica e social da Amazônia, e que teve na SPVEA o marco para a atuação estatal, parte do princípio de que a valorização das potencialidades regionais, e os recursos conseguidos com este potencial devem ser investidos na infra-estrutura local. O que não ocorre na prática. Em geral, a preocupação é com a valorização econômica, o local fica subjugado aos mandos e desmandos deste tipo de “valorização”. Altvater (1998, p. 110-111) afirma que

[...] valorização é necessariamente a integração da região no espaço funcional do mercado mundial; paradoxalmente a integração nacional pretendida como valorização estratégica só pode ser atingida através da integração global. Pois, com a transferência dos recursos (matérias primas minerais, produtos agrícola, silvícolas e agropecuários) em mercadorias, os centros de produção da região são incluídos na circulação nacional e internacional de capital. [...] Valorização capitalista não exige apenas (grandes) projetos de aproveitamento econômico dos recursos, mas uma articulação específica da economia e da política, portanto também a criação de instituições políticas para a própria região.

O problema é que a atuação de instituições políticas que realmente trabalhem em favor dos interesses da região, tal como preconizadas por Altvater, ainda é tímida. Quando os interesses em jogo são milhões ou bilhões de dólares, que podem resultar de uma

extração mineral o que prevalece é o corporativismo, o clientelismo, e tantas outras definições que poderia ser dada a situações de favoritismo político tão presentes na sociedade brasileira (SORJ, 2000; COELHO, M.F.P., 2000; BETHEL, 2002). Uma região do porte da Amazônia, com todo o potencial de biodiversidade que possui, aliada a uma organização institucional política séria e compromissada em desenvolver políticas públicas para a região e não para grupos econômicos, teria condições de ser ouvida por autoridades brasileiras e internacionais.

As experiências com a gestão de desenvolvimento regional para a Amazônia, através de grandes projetos, iniciaram no estado do Amapá com dois projetos de extração mineral: o de manganês na década de 1940/1950 e o Projeto Jari na década de 1960. Tais empreendimentos trouxeram muito custo para o Governo Federal ou aos bancos estatais, em especial o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), que teve que arcar com as dívidas de milhões de alguns destes projetos, como o Jari, assim como a realização de altos empréstimos externos para exploração extrativa ou mineral. Ou seja, os países que exploram as riquezas minerais ganham com a produção explorada, e ainda ganham porque o Brasil empresta para que estas empresas tenham condições mediante aquisição de equipamentos, implantação de infra-estrutura, explorem os recursos, e podem ainda lucrar com os juros do pagamento das dívidas.

A extração do manganês na Serra do Navio, no estado do Amapá, ocorreu no período de 1957 a 1997 pela Indústria e Comércio de Minérios S/A (ICOMI), para suprir o esgotamento da economia da borracha. O projeto de extração contou também com a implantação de infra-estruturas locais como: estrada de ferro, porto, rodovia e uma usina hidrelétrica, que possibilitaram ao estado uma participação valorosa na economia nacional e internacional. Tal participação, conforme Cunha (apud PORTO,

2003, p. 120), caracteriza-se por ser “[...] nobre, de procura inelástica e de considerável importância política”.

Para melhor ilustrar esse fenômeno, ressalta-se que a “[...] primeira remessa de manganês ao mercado internacional foi de 668.276 toneladas e correspondeu a 83,7% da exportação nacional” (PORTO, 2003, p. 122). Esta atividade também era para atender as carências da economia mundial, em especial, a norte-americana, considerando que na

[...] década de 1940, os EUA necessitavam de novos fornecedores de manganês de alto teor, a preços razoáveis, pois com o aumento do consumo de produtos elaborados pelo seu parque siderúrgico, começaram a depender do estrangeiro em mais de 50% dos minérios que consumiam em 1950 (URECH, 1955 apud PORTO, 2003, p. 119).

Dessa maneira a Amazônia passa a ser olhada de um outro modo pelos EUA, com interesse puramente especulativo.

O Estado sempre esteve à frente, ou não mediu esforços para que este empreendimento ficasse sob a inteira responsabilidade da ICOMI, deixando a empresa com total liberdade para definir os rumos e a forma de exploração do manganês. Brito (1994) indica que o processo de implantação do projeto de mineração de manganês, assim como os que lhe sucederam, têm como característica básica uma decisiva intervenção estatal. No caso do manganês, no Amapá, o Estado aparece como articulador e regulamentador, no sentido de facilitar os trâmites legal e orçamentário para assentar tal projeto no sentido de beneficiar a empresa, ao que parece o Estado agiu de maneira que para Bobbio (1994, p. 14) seria mais como “[...] direito privado do que direito público”.

No entanto, em outros projetos, como o Projeto Grande Carajás, nota-se a presença efetiva do Estado à medida que a Companhia estatal Vale do Rio Doce (CVRD) atua diretamente no processo de exploração e comercialização do minério de ferro. Mesmo quando o Estado parece estar ausente, por exemplo, quando fecha os

olhos para a capacidade destrutiva que um projeto de grande porte pode trazer para uma região como a Amazônia e sua população, ele está presente. E essa é uma responsabilidade que é eminentemente de todos os que representam e fazem este Estado, porque como afirma Pinto (1986/1987, p. 3-4) “[...] o Estado tem imensa responsabilidade sobre o que está ocorrendo e ainda virá a suceder na Amazônia. Em nenhuma região brasileira a sua presença foi mais forte”. Provavelmente, porque as outras não têm a abundância de recursos naturais renováveis ou não-renováveis que a Amazônia possui.

As transformações que acompanham a implantação deste tipo de empreendimento são as mais diversas de acordo com Brito (1994, p. 136-137):

[...] o processo de exploração mineral traz mudanças nas relações de trabalho com a implantação sistemática do trabalho assalariado, contrastando com as antigas relações que tinham por base o aviamento, mas que acaba se dissolvendo em oportunidades de exploração do trabalhador sem que estes tenham a verdadeira garantia do trabalho assalariado; o problema da relação entre economia e natureza, confrontando-se o processo econômico e o processo natural resultando no esgotamento dos recursos minerais; o desenvolvimento econômico que deveria ser garantido na área de influência do empreendimento vinculado à exploração mineral não ocorre, pois as rendas provenientes dessa atividade têm limitações, pois apenas se apóiam nos impostos e nos *royalties*, e não conseguem reter um volume maior para outros investimentos, o lucro privado obtido transita nacionalmente e internacionalmente sendo investido em outras atividades que o poder local não tem como exercer poder de taxaço.

As alterações acima citadas foram alguns dos resultados que a extração do manganês deixou para o estado do Amapá. O projeto pensado inicialmente apenas como contrato de pesquisa por parte da empresa, e que, de acordo com Cunha (1962, p. 12), diante da grande riqueza que foi verificada *in locus* buscou-se de maneira arbitrária ampliar para responsabilidades maiores, de modo a garantir a exploração por 50 anos. Cabe destacar que isso representou a confirmação de incapacidade do poder público federal para administrar as jazidas.

O Complexo Industrial do Jari, localizado em parte dos municípios de Almerim (PA) e Laranjal do Jari (AP), surge a partir de 1967 com promessa de ser o “[...] marco

da nova era *jungle* amazônica” (PINTO, 1995). A mesma história de dilapidação do patrimônio público se repete, com total e irrestrito apoio do governo da época. Pinto (1995, p. 52) assim descreve a saga de Daniel Ludwig, empreendedor do negócio no período de 1967 a 1982, dono de vários outros negócios no cenário mundial e que chega ao Brasil buscando explorar territórios e as riquezas deste

[...] trazendo uma fábrica do Japão, junto com usina de energia ele recebeu financiamento integral da fábrica, isento de imposto de renda por dez anos; a isenção do Imposto sobre Produto Industrializado (IPI) para poder importar os produtos; a isenção do imposto de exportação e do imposto estadual que na época era em torno de 70 a 80 milhões de dólares por ano de isenções.

Apesar de todas essas regalias o empreendimento faliu ao não considerar a inadequação do solo da região para o tipo de produção agrícola a ser realizada.

A primeira frustração foi com a plantação de arroz, ocasionada pelo desconhecimento da natureza do solo da região. Posteriormente, com a *Gmelina arbórea* asiática, que havia sido selecionada para a substituição da floresta nativa, mas apresentou vulnerabilidade a vários tipos de pragas tropicais da região que obrigou a substituição por outras espécies como o *Pinus* e o *Eucalipto*. Teve a ocorrência do problema de legitimação das terras onde estava assentado o projeto. E o aparecimento de aglomerações urbanas, Beiradão e Beiradinho, situadas a margem do rio Jari formadas pela força de atração das atividades econômicas, sentindo-se marginalizadas do atendimento a suas necessidades básicas (SOUZA, 1992). O processo de apropriação de espaços geográficos sem o devido conhecimento anterior é antigo na Amazônia, mas infelizmente as experiências desastrosas não têm servido para que não se repitam mais os erros do passado.

Os custos sociais de uma empreitada desta envergadura ficam para a população desprovida de privilégios econômicos. Os outros custos financeiros quem arca é o poder público, uma vez que detectado o fracasso da atividade econômica retorna-se para as empresas financeiras econômicas brasileiras. Neste momento não são estes empresários

que pagam as dívidas que restam dos empréstimos realizados para manutenção do empreendimento, mas sim os cofres públicos através do Banco do Brasil (BB) e do BNDES, através da privatização do projeto pelo governo. Os lucros que o governo terá em função deste investimento acontecerão em longo prazo, provavelmente em 2015, 2020 (PINTO, 1995). Lucros estes que não o serão mais, e sim custos de várias ordens.

O projeto Jari, depois de definidas as medidas a serem tomadas no sentido de resolver o problema de ordem econômica, foi vendido a Augusto de Azevedo Antunes, em 1982, aliado a 21 outras empresas. Em 1991 a Companhia Jari foi adquirida pela Companhia Auxiliadora de Empresa de Mineração (CAEMI), que controla a Jari Celulose, Caulim da Amazônia (CADAM) e a Mineração Santa Lucrecia Ltda. (MSL). Essas empresas atualmente são controladas por grandes grupos econômicos que atuam fora da região, e têm na exploração do caulim no estado do Amapá, e a bauxita refratária encontrada na década de 1980 sua principal produção mineral. O caulim destaca-se nesta atividade como um dos minérios com maior potencial para exportação, sendo 90% para o mercado internacional e 10% para o mercado interno.

Na década de 1980 surgiu mais um grande empreendimento para a Amazônia, o Programa Grande Carajás (PGC). O mesmo comporta a Mineração Rio do Norte (MRN), Albrás-Alunorte, Hidroelétrica de Tucuruí, Projeto Ferro Carajás (PFC), empreendimentos que se origina na década de 1970. Esses anos foram marcados pelo governo militar e sua ânsia de ocupação da Amazônia a qualquer preço e custo, representando uma etapa considerada de grande mudança para a região.

Com uma área de 895.265 km², localizando-se na Amazônia oriental e inserindo quatro estados: Mato Grosso, Pará, Maranhão e Tocantins, o PGC tem suas atividades gerenciadas pela ex-empresa estatal CVRD. Esta empresa, privatizada em 1997, desempenhou um papel fundamental na operacionalização deste programa. Obedecendo

a agenda de privatizações da política neoliberal da época, e contrariando a vontade de grupos que asseguravam que enquanto empresa estatal contribuiria muito mais com a economia do país e dos estados aos quais relaciona-se através da exploração mineral. O programa objetivava contribuir para o fortalecimento econômico da região, via exploração mineral, através da exploração do caulim, bauxita, petróleo, manganês, gás natural, ouro, ferro e cassiterita. Tais atividades trouxeram no seu bojo a intensificação de uma destruição sistemática dos ecossistemas amazônicos, como também dos problemas sociais.

As conseqüências da “modernidade” trazida pelo PGC, assim como os demais projetos na Amazônia, estão registradas nos inúmeros trabalhos dos estudiosos que produziram sobre a problemática. A argumentação é uníssona quando se trata de denunciar as mazelas provocadas no ambiente natural, intermediada pela destruição de ecossistemas, de rios e florestas, massificação de populações locais, culturas e povos dizimados e destruídos e de grandes manchas negras como demonstração de que a destruição realmente ocorreu. Mas, infelizmente, essa não é apenas uma parte de nossa história a ser contada e recontada, é para ser sentida por todos os habitantes desta região.

2.2.3 As Reservas Extrativistas: viabilidade de um modelo de desenvolvimento sustentável para a Amazônia

O modelo de desenvolvimento proposto para a Amazônia, nas décadas de 1980 e 1990, a partir das preocupações com o meio ambiente amazônico evidenciadas na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992, facilita a entrada de questões ambientais nas políticas dos governos estaduais. No contexto desta discussão ambientalista, estes governos passam a planejar projetos ou programas. Então, tinha-se para suas

circunscrições territoriais como meta a implementação do desenvolvimento sustentável, entretanto sem refletir sobre a nomenclatura apresentada e o seu significado para a realidade amazônica.

Na década de 1980 foram publicados três documentos, o *The world conservation strategy*, *Brandt Commission*, *The global 2000 to the president* que prevêm tensões envolvendo população, recursos naturais e meio ambiente chamando a atenção para a ameaça de uma possível destruição dos sistemas naturais nos países em desenvolvimento (KITAMURA, 1994). Tais constatações implicariam a necessidade de ações conjuntas entre os países do sul e do norte com proposições que representam a “[...] deterioração das relações entre países industrializados e países em desenvolvimento. [...] As preocupações reais eram de tirar as economias industrializadas da recessão a que estavam submetidas” (KITAMURA, 1994, p. 15). Os países do sul serviriam, novamente, de instrumentos para uma apropriação indevida de seus recursos naturais.

Em 1990, a discussão tornou-se ampla e popularizada a partir da realização da ECO-92. Desde então, passou a ocupar um maior espaço nos discursos dos políticos e empresários, no meio científico e na mídia. Este conceito é, formalmente, instituído no relatório de Brundtland, *Nosso Futuro Comum*, de 1987, o qual pretende ser uma agenda para elaboração de estratégias de desenvolvimento sustentável nos diferentes lugares do planeta, colocando-se como alternativa ao modelo de desenvolvimento que vigora pautado numa forma política de uso desordenado dos recursos naturais.

Dentro desse contexto, correntes vinculadas aos movimentos ambientalistas, nacionais e internacionais, advogam que o “grande lucro futuro da Amazônia” se concentraria nas potencialidades da sua biodiversidade e, dessa forma indicam as Reservas Extrativistas ou Reservas de Desenvolvimento Sustentável como modelos

alternativos à exploração dos recursos naturais de forma compatível com o ecossistema amazônico. As Reservas Extrativistas são espaços territoriais protegidos pelo poder público, destinados à exploração auto-sustentável e conservação dos recursos naturais renováveis, por população com tradição no uso dos recursos extrativos, regulados por concessão real de uso, mediante plano de utilização aprovado pelo órgão responsável pela política ambiental do país, o Ibama (ALLEGRETTI, 1996). E deveriam se constituir em modelos de sustentabilidade, no entanto, sabe-se que esta nomenclatura vem sendo indicada obrigatoriamente para compor a agenda de políticas públicas, e, especial dos países do sul, mas, porém, muitas são as indagações quanto ao caráter desta sustentabilidade a ser adotada, uma vez que para alguns esta se apresenta “[...] muito pouco elaborada, ingênua ou omissa” (RIBEIRO, 1992), assim como os próprios documentos que tratam da teoria do desenvolvimento sustentável tem um viés muito genérico (CARVALHO, 1994). Este autor destaca, também, outra questão que é de como medir esta sustentabilidade, de que maneira, onde e porquê, indicando os padrões de sustentabilidade, enquanto medidas que definiriam restrições ao desenvolvimento. Há, ainda, a necessidade de definição de quais categorias se fala, por essa busca pela sustentabilidade, pois, elas vêm se intensificando em função das exigências de ordens econômicas, sociais, ambientais, etc, apresentadas pela humanidade.

A viabilidade ou não deste processo dentro das RESEX vem sendo refletida em produções de autores como Homma (1992), Allegretti (1996), Benjamin (2004), Silva (2003), dentre outros. Homma posiciona-se contrário ao modo como vem sendo tratada esta discussão. Allegretti (1996) posiciona-se com uma postura de defesa da economia extrativa e da viabilidade desta na Amazônia. Benjamin e Silva demonstram a realidade vivenciada na Reserva Extrativista rio Cajari, no estado do Amapá, e de acordo com

suas conclusões, os resultados, do ponto de vista econômico e social, não têm sido nada promissores.

O discurso sobre sustentabilidade também facilitou a criação de alguns “cinturões ecológicos” nas proximidades dos empreendimentos considerados como Grandes Projetos. Estas iniciativas vêm no sentido de dar um novo tratamento ao ambiente natural, talvez para compensar o que já foi devastado, assim como surgem em função das pressões das comunidades habitantes às proximidades destes empreendimentos. Como exemplo, a RESEX Cajari, criada em 12 de março de 1990 e localizada nos municípios de Laranjal do Jari, Mazagão e Vitória do Jari, sul do Amapá, vizinha do Complexo Industrial Jari, que foi implantada devido à intervenção dos extrativistas prejudicados pela retirada clandestina de madeira de alto valor comercial da região. Nessa região, existe ainda o Projeto Agroextrativista (PAE) Maracá, a Estação Ecológica do Jari e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Rio Iratapuru. Em 1980 foi constituído o Conselho Técnico de Ecologia (GEAMAM), da CVRD, composto por cientistas das universidades brasileiras para orientar os aspectos ecológicos da implantação de Carajás.

Os impactos negativos do que já foi destruído continuam sendo sentidos por aqueles que foram vítimas de um modelo de desenvolvimento exacerbado e individualista. Àqueles que ainda consideram ser possível garantir a preservação é imprescindível o apoio do Estado, atuando eficazmente com seriedade, responsabilidade e compromisso, evitando que os prejuízos sociais, econômicos, culturais pelos quais a população amazônica passou não se repitam novamente. É preciso acreditar que diante do muito que já se perdeu do ecossistema amazônico: florestas pelas queimadas, desmatamento de forma ilegal e predatória, poluição dos rios ou desaparecimento originada da implantação destes projetos (GOODLAND, 1975; HEBETTE, 1991;

LUTZENBERGER, 1990; MYERS, 1990; PINTO, 1980), pode-se, se houver vontade política, reconstruir, não do mesmo modo, mas diferentemente, considerando os interesses imediatos da população local.

Kitamura (1994, p. 131-144) aponta algumas bases essenciais para se alcançar o desenvolvimento sustentável na Amazônia. Para tanto, parte da necessidade de se ter uma visão própria dos seus problemas ambientais, onde as políticas voltadas para esse desenvolvimento necessitem moldar-se à sua diversidade biológica, econômica e sociocultural; entender os sistemas de vida das populações-alvo, especialmente em relação ao meio ambiente; considerar que a solução dos problemas ambientais passa necessariamente pelas políticas de combate à pobreza, tendo no crescimento econômico o fundamento para a melhoria das condições de vida da população regional; participação comunitária das comunidades locais, que dados os sistemas de vida em harmonia e de certa cumplicidade com o meio ambiente, pode prover condições iniciais para o sucesso de programas e projetos a serem implementados; necessidade de descentralização e fortalecimento dos governos locais; mudança no papel do estado para além da simples regulação de mercado; ajustes de políticas ambientais e de desenvolvimento que favoreçam a ocupação especulativa dos recursos naturais da região; efetiva implementação de um zoneamento econômico-ecológico.

Ao operacionalizar as bases descritas, provavelmente haveria a possibilidade de efetivação de um modelo de desenvolvimento sustentável para a Amazônia. Para tanto, há que se romper também com as modalidades atuais de organização, gestão e funcionamento das instituições responsáveis por esta implementação. Isso terá de ocorrer, como já foi destacado, do contrário, o desenvolvimento sustentável na Amazônia continuará a grande falácia que é hoje.

2.3 O CASO DO ESTADO DO AMAPÁ

O estado do Amapá, parte integrante da grandeza natural e humana que compõe a região amazônica, ocupa uma área de 143.453 km². Este total corresponde a 1,6% do Brasil e a 3,6% da região Norte, localizando-se no extremo norte do país. Faz parte de dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, o que lhe atribui características muito particulares. Especificamente, em termos de formação e estruturação de seus ambientes naturais, o Amapá constitui-se em um estado com grandes riquezas naturais,

[...] com uma grande diversidade de ecossistemas em um nível adequado de conservação, baixa densidade populacional, alta potencialidade de recursos minerais e pesqueiros, vastas áreas de biodiversidade intactas, cenários de grande beleza natural e acesso estratégico aos mercados internacionais. Outro fator interessante é que o estado não possuindo ligação rodoviária com o restante do país foi favorecido no seu estado de conservação. (PROGRAMA, documento preliminar, 1995).

Cabe destacar que o estado vem sendo modificado com o processo de intenso desmatamento, sobretudo nas regiões mais férteis dos municípios de Laranjal de Jari e Mazagão (sul do estado) e ao norte do estado, nos municípios do Amapá, Calçoene até o Oiapoque, para fins agrícolas, expansão da agropecuária e mesmo a indústria artesanal (SANTANA, 1997; SIMONIAN, 2004b). Esta é uma realidade que se acentua.

Em síntese, o Plano de Reestruturação do Serviço de Extensão Rural no Amapá (AMAPÁ. Instituto, 2003, p. 13-14) apresenta uma descrição do estado do Amapá, no que se refere ao setor agrícola, onde são demonstrados os principais problemas neste setor, assim como outros fatores que impedem o seu desenvolvimento rural. De acordo com o documento:

- ✓ O setor primário da economia no estado do Amapá ocupa importância secundária, com a atividade baseando na exploração dos recursos naturais e na agricultura de subsistência.
- ✓ O crescimento populacional verificado nestes últimos anos, principalmente nos municípios de Macapá e Santana, causado, dentre outros fatores, pela migração, tem levado a uma importação cada vez maior de produtos alimentares. Nos demais

municípios, onde as desigualdades sociais se acentuam, se verifica uma dependência maior pelas transferências de subvenções tributárias e o aquecimento do mercado que geralmente somente ocorre por ocasião dos proventos do funcionalismo público.

- ✓ A situação de infra-estruturas econômica e social na zona rural do estado ainda é bastante carente. As precárias condições de tráfego nas estradas e vicinais que dão acesso às unidades produtivas, dificultam e encarecem o escoamento da produção e a comercialização, respectivamente.
- ✓ A eletrificação rural ainda é incipiente na maioria dos municípios e até inexistente em algumas comunidades. Alguns avanços já foram dados, mas ainda falta maior investimento que dê suporte à transformação da matéria-prima na própria região de produção.
- ✓ Quanto ao aspecto social, de maior relevância neste contexto de desenvolvimento rural, se observa que muitas famílias continuam sem acesso a educação, saúde, habitação, saneamento, segurança, documentação cívica e serviços básicos, principalmente, de água tratada e comunicação.
- ✓ Associado a estas situações infra-estruturais, concorrem as de natureza conjunturais. O Estado, pela condição de não apresentar reservas naturais de fertilizantes, torna-se um potencial importador daqueles insumos, oportunizando a abertura de lojas de revenda de diversos produtos agropecuários que, ao incorporarem os encargos tributários, fomentam a elevação dos custos de produção, inibindo o investimento em tecnologia e a competitividade.
- ✓ A mecanização agrícola é outro requisito importante na produção agrícola, onde não disponibilizamos de equipamentos adequados e suficientes para atender à demanda dos produtores; e da frota que se dispõe, poucos sabem operar com conhecimento técnico sobre o manejo do solo.
- ✓ Quanto ao crédito rural, o montante do recurso destinado ao estado, aparentemente tem sido suficiente, pois sempre há devolução. Mas perdura a questão se isso se deve à burocracia ou ao difícil acesso à carteira agrícola, de vez que a regularização fundiária vem sendo apontada como um dos percalços neste processo.
- ✓ Ainda com relação a este cenário agrícola, tendo como fato as ocorrências de pragas e doenças de origem animal e vegetal de importância econômica, ao estado se decretou barreiras de vigilância e controle sanitário, gerando um impedimento de produção *in natura* com vistas ao mercado externo e a atração de grandes investidores.
- ✓ Mas o estado apresenta potencialidades e aspectos geofísicos que vislumbram em vantagens competitivas e comparativas. A biodiversidade nos diferentes ecossistemas, ainda bastante intacta e preservada, reserva à exploração de produtos que

interessam às indústrias alimentares, de fármacos, moveleiros, naval, cosméticos, têxteis, dentre outras.

- ✓ O conhecimento das populações tradicionais sobre o uso múltiplo de suas propriedades, associado ao conhecimento científico, pode gerar o domínio de patentes.
- ✓ Os estoques pesqueiros e madeireiros, que apresentam sinais de escassez em outras regiões, precisam de orientação política que valorizem a exploração manejada e privilegiando os produtos com valores agregados. E neste rumo já existem manifestações preliminares.
- ✓ O fantástico paisagismo que a natureza incumbiu-se de arquitetar e as manifestações históricas e culturais de nosso povo tornam-se geradoras de emprego e renda com a exploração do turismo.

Observe-se, ainda, que ao longo de sua história, esse estado acumulou experiências negativas na busca pelo desenvolvimento regional, desde sua criação como território federal do Amapá, em 1943, seja com objetivos de natureza estratégica e geopolítica para a garantia da soberania brasileira sobre uma área de fronteira do país; seja com mecanismo de viabilidade do desenvolvimento regional. Tais políticas tiveram como meta a implantação de uma ocupação dirigida, ideário que norteou a história de povoamento da Amazônia.

A busca pelo desenvolvimento econômico sem a consideração da dimensão ecológica e social resultou na instalação de dois grandes empreendimentos: o projeto Jari, para exploração de recursos minerais, produção agropecuária e silvicultura, destacada resumidamente acima. O outro tipo de desenvolvimento foi a exploração do manganês na Serra do Navio, fins dos anos de 1940, também já retratado neste trabalho. Explorado pela empresa Icomi, que posteriormente se associa a Bethlehem Steel, com previsão de exploração do mineral para até 2003, mas que devido o nível de produção em larga escala chegou até 1999. Ambos não conseguiram contribuir para o desenvolvimento do estado e a melhoria na qualidade de vida da população, pelo contrário apenas sugaram os recursos naturais renováveis e não renováveis disponíveis

neste território, ficando em seu lugar uma imensa cratera no ambiente físico e uma imensa dívida social a ser quitada com esta população.

Ambos os projetos tiveram, como seria inevitável, a implantação de *companies towns*, Monte Dourado/Munguba e Serra do Navio, respectivamente. Tais “modelos de disposição urbana” contam com toda a infra-estrutura necessária para atender aos trabalhadores do projeto. Por outro lado, no entorno deste espaço localizam-se os bolsões de miséria formados pelos excluídos deste processo de crescimento econômico. Todavia, ainda dentro desta discussão de desenvolvimento pensado sob a ótica da implantação de grandes projetos, Arnt (1994, p. 8-9) contribui destacando que estes “[...] projetos de desenvolvimento geram divisas, internalizam tecnologias e estabelecem relações sociais mais modernas que as prevalentes”. E é através deste discurso que eles são introduzidos na região.

A extração mineral do ouro também compõe a economia do Amapá. A garimpagem era manual e passou a ser industrial a partir de 1983. Entre 1987 e 1991, o ouro foi o minério que se destacou. Exportou-se em dólares e aumentou-se a receita amapaense das exportações, período que corresponde ao da garimpagem industrial da Mineração Novo Astro S. A., na comunidade de São Lourenço (Calçoene), que encerrou suas atividades em 1995, quando do esgotamento da mina. Outra empresa que atuou na região foi a Mineração Yukio Yoshidome S. A., em Labourrie (Calçoene) em 1989 e finalizando em 1992. O encerramento deve-se também às dívidas trabalhistas da empresa junto aos seus empregados, por falta de pagamento de salário e condições de trabalho. A empresa Mineração Água Boa situa-se na divisa dos municípios de Mazagão e Pedra Branca do Amapari, cuja história relaciona-se às pesquisas de levantamento do cromo pela ICOMI no início da década de 1980. Extrai ouro do rio

Vila Nova desde 1992 e possui lavra a céu aberto (MATHIS, et al., 1997; PORTO, 2003).

A atuação, no setor industrial, da empresa Champion Papel e Celulose Ltda., compradora do patrimônio da Amapá Florestal e Celulose S. A. (AMCEL), em 1996, tem sido

[...] bastante criticada no que se refere a intenção da plantação de mais de 100 mil hectares de eucaliptos nas áreas de cerrado do Amapá. Tal objetivo tem sido alvo de críticas por representantes governamentais, seja para defender o uso da terra no incentivo à agricultura local e manter a população no campo, seja nas discussões sobre os impactos ambientais dessa cultura no Estado” (PORTO, 2003, p. 135).

A plantação de eucaliptos é quase a única visão paisagística que se apresenta ao longo da BR-156, fixada nos cerrados dos municípios de Macapá, Porto Grande e Pedra Branca do Amapari. Os prejuízos ambientais desta plantação já começam a se apresentar na perda dos mananciais de água desta região. Como consequência, constata-se a seca dos rios às proximidades da EFAPEN, em época de grande estiagem que vai de julho a dezembro, de acordo com depoimentos de alguns alunos, monitores e moradores locais. Estudos comprovam que este tipo de vegetação tem o poder de aos poucos suprimir os lençóis freáticos que estão às proximidades da plantação.

A transformação do território em estado da federação em 1989 não trouxe grandes mudanças. O descaso dos governantes continuou, assim como as práticas políticas de caráter clientelista, através da troca de favores entre a classe política concedendo emprego e benefícios outros apenas aos “amigos”. Uma consequência mais recente refere-se à implantação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS) em 1991, o que implicou em maior número de migrantes, na sua maioria oriunda do Nordeste do país, sem que a capital, Macapá, tivesse infra-estrutura suficiente para receber esta demanda, gerando assim o aumento da violência, um falso progresso e a intensificação da exclusão social.

A análise acima realizada pode ser ilustrada quando se apresenta a população do Amapá. De acordo com a estimativa do IBGE (BRASIL. Instituto, 2000), o número de habitantes do estado é de 475.843 habitantes. Destes, 302.914 residem em Macapá e Santana. Essa constatação quanto à maioria da população do estado estar concentrada em áreas urbanas representa uma problemática do ponto de vista de implementação de políticas públicas, como educação, saúde, habitação, saneamento, uma vez que esta se torna reduzida ou ausente para a população. Cabe destacar que apesar desse crescimento, o estado apresenta uma das menores densidades populacionais do Brasil, de aproximadamente 1,92 habitante por quilômetros quadrados.

Os problemas ambientais são muitos nesse estado, apesar de publicações (AMAPÁ, 2002) afirmarem que o mesmo tem a maior parte do território coberto de vegetação nativa. Dentre eles, tem-se o relacionado à superexploração de determinadas espécies madeireiras, garimpagem e mineração, pecuária bubalina extensiva, exploração indiscriminada de palmito de açaí, extensão territorial da silvicultura baseados em espécies exógenas, caça e pesca predatórias e intensificação da agricultura itinerante.

Com o governo de João Alberto Capiberibe, foi implantado o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) com duas diretrizes gerais, que para Porto (2003) seria a maior agregação de valor aos produtos naturais do estado e esforço para que a atividade econômica respeite a biodiversidade, evitando a depredação. Apesar do discurso da sustentabilidade e da mudança no perfil do governante do estado, político vinculado a um partido de esquerda, o estado não sofreu alterações na sua infraestrutura e na economia. O mesmo permanece dependente dos gêneros alimentícios de outros estados e sem condições de garantir a sustentabilidade propalada. Há que se destacar, no entanto, a valorização das atividades e do modo de vida das populações tradicionais, índios, negros, seringueiros, etc.

No que diz respeito à educação, ocorreu uma ampliação na oferta de educação para a população, com quase 96% das crianças na escola. Houve a preocupação com a promoção de uma educação para a sustentabilidade com a criação da Escola Bosque, cujo objetivo era capacitar o homem da região, conhecer e explorar o meio ambiente de maneira racional e sustentável, mas que em gestões posteriores, inclusive a atual administração estadual, conforme reportagem (DE VOLTA, 2004, p. 15) resultou em uma experiência fracassada e abandonada pelo poder público.

A educação escolar indígena também recebeu atenção por parte do PDSA, com a criação de um programa de educação para esta população com ênfase no respeito e manutenção de sua diversidade lingüística e cultural. Esta incluía qualificação de professores índios e não-índios e a tentativa da construção de uma prática pedagógica que buscasse recuperar a memória histórica destes povos. Tais ganhos, no entanto, não estão sendo presentemente reforçados e/ou ampliados.

De acordo com Porto (2003, p. 147), os resultados conquistados com o PDSA foram:

a) a parceria com micro e pequenos empreendedores, associações e cooperativas, viabilizando o beneficiamento da coleta de produtos da floresta, agregando valor ao produto, gerando emprego e renda através da introdução de tecnologia; b) a busca pela qualificação e divulgação dos produtos amapaenses em encontros, seminários, cursos de capacitação e participação de eventos em outros estados e países; c) exploração e comercialização de recursos naturais pela Reserva Extrativista do Cajari, pela Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru (RDSI) e pelo Mercado dos Produtos da Floresta, bem como pela comercialização de mobiliário feito com madeiras das florestas amapaenses em escalas local e internacional.

Ainda são poucos estudos que tratem de resultados deste programa de governo sob a perspectiva da sustentabilidade. Mas o que é possível perceber é que diante do que se propunha foi também incipiente o estabelecimento de uma cultura que garantisse uma maior agregação de valor aos recursos naturais do estado.

Historicamente, sabe-se da tradição de governabilidade autoritária presente no estado do Amapá. A mesma orientou a política de planejamento e desenvolvimento

regional no território e depois estado, isto para tratar-se apenas da história recente. Por sua vez, o PDSA apresentou-se enquanto projeto inovador ao romper com essa política anterior e tentar dar um salto no sentido de buscar um modelo de gestão pautada na participação popular e no respeito à biodiversidade regional. Mas, a conjuntura da economia política amapaense atual dista desta orientação.

3 O AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR RURAL NA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DO AMAPÁ

Este capítulo se propõe a apresentar alguns recortes da história do agroextrativismo no Amapá, para que se possa compreendê-lo dentro de uma política de desenvolvimento para o estado. Será dividido da seguinte maneira: inicialmente, será tratado desta atividade considerando a vivência dos primeiros a utilizarem: os indígenas. Seguidos dos colonos do Mazagão e dos caboclos amazônidas, estes atores que ajudaram a construir um modo peculiar de ser agroextrativista, populações que originalmente conviveram e convivem até os dias atuais com o agroextrativismo, destacando as raízes históricas deste fazer. Em seguida, apresenta-se o agroextrativismo no contexto de UC e PAE, uma vez que as RESEX nesse estado podem ajudar a construir um modelo de desenvolvimento viável tanto economicamente quanto ambientalmente, ao conceber os recursos naturais e ambientais como recursos produtivos. Neste aspecto, as EFA agroextrativistas, EFAC e EFAEXMA, podem contribuir para o resgate da identidade deste trabalhador, assim como ajudá-los a buscar nesta atividade mecanismos de melhorar suas estruturas sócio-econômicas.

3.1 AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR NOS TEMPOS COLONIAIS: EXPERIÊNCIAS INDÍGENAS, DOS COLONOS DE MAZAGÃO E CABOCLOS

O extrativismo, enquanto atividade secular que até hoje compõe a realidade dos povos da floresta amazônica, teve nos movimentos sociais dos seringalistas uma representação bastante eficiente e produtiva no que se refere aos ganhos desta causa buscando uma melhoria de vida nos seringais. Mesmo quando não havia a exposição da atividade na mídia nacional e internacional, o que só ocorreu devido ao assassinato do seringalista Chico Mendes, estes atores sociais relacionavam-se com o extrativismo de maneira a retirar desses todo o suporte necessário para a sua sobrevivência. De espécies

nativas, extraíam açúcar, água, alimento, confeccionavam utensílios domésticos, como cuia, peneiras, cestos e outros; esse tipo de convivência com a natureza pode se adequar ao que se denomina de sustentabilidade ecológica.

Simonian destaca três teorias sobre as razões do tipo de extrativismo praticado na região amazônica,

[...] natureza mítica uma delas tem sido construída por indígenas; outra que resulta de interesses econômicos; e outra que seria uma abordagem sustentável contemporânea proposta na tentativa de reduzir o desperdício de árvores durante o processo de abate, e de madeira quando do beneficiamento (AMARAL et al., 1998; FNTICM et al., 1995; HIGUCHI; HUMMEL, 1998 apud SIMONIAN, 2001) ou reconstituir a vegetação nativa (DUBOIS, 1996; FRANCA, 1999; HECHT, 1982; REGO, 1998 apud SIMONIAN, 2001, p. 1).

Esta última teoria parece ser a perspectiva ambiental que está presente nos discursos de programas governamentais, e nas leis ambientais aprovadas na década de 1980, mas sem modificações no ambiente natural da região.

Para Ascher (1995), os atores sociais são caracterizados em relação às atividades de exploração florestal a partir de três aspectos gerais, que se encaixam na realidade regional, e em especial dentro do contexto do exercício da atividade agroextrativista:

- ✓ A exploração florestal apenas significa um suplemento às suas atividades produtivas principais, sendo uma exploração sazonal ou ocasional.
- ✓ Possuem baixo grau de rendimento a partir da exploração vegetal.
- ✓ Em geral não possuem clareza de seus direitos de propriedade e de uso da terra.

Esses três aspectos coadunam-se e representam a realidade dos agroextrativistas na Amazônia brasileira.

As experiências com a atividade agroextrativista sempre foram uma realidade da região. Estudos comprovam a presença desta como prática comum na vida de povos indígenas pré-históricos, através de estudos de sítios arqueológicos, que permitem o reconhecimento dessas populações com a prática da agricultura, seja através do cultivo

da roça ou de horticultura (HUBER, 1909 apud BALÉE, 1993). A grandiosidade da biodiversidade da região facilita conclusões quanto a esta vivência do agroextrativismo. Iniciou-se com as populações indígenas, e desde então vai se vai sendo aprimorado e transformado a partir das interferências das culturas das populações que chegaram posteriormente e influenciaram. Esta que foi uma das modalidades de trabalho mais antigas neste contexto ambiental e geográfico.

3.1.1 Experiências indígenas

A agricultura e o extrativismo na Amazônia e no estado do Amapá sempre foram vivenciados pelos povos indígenas, que conviveram intensamente com a riqueza dos recursos naturais predominante nestas áreas, e “[...] provavelmente exerceram uma influência considerável nas florestas amazônicas” (SOMBROEK, 1966 apud BALÉE, 1993, p. 95-109). A prática da agricultura e do extrativismo foi, portanto, herança dos povos indígenas, primeiros habitantes da região, que usualmente se utilizavam destas atividades buscando modos de sobrevivência na floresta. Nesse sentido, pode-se afirmar que a população indígena foi a primeira a compor este espaço geográfico com este tipo de atividade na região, pois além do exercício da agricultura de cultivar a terra sem comprometer o ecossistema (ANDERSON; POSEY, 1990), tinha a coleta, caça e pesca, própria do extrativismo.

No período colonial, no século XVIII, Macapá constitua-se em uma vila do estado do Grão-Pará, onde a mão-de-obra indígena era bastante utilizada como força de trabalho para a produção agrícola, principalmente farinha de macaxeira e arroz, seja para consumo da Colônia ou para comercialização juntamente com produtos extrativos. De acordo com Ravena (1998), os índios sob tutela inicialmente das Missões, e a partir deste século, eram tidos como propriedade dessas. Assim, eram manipulados

dependendo dos interesses de quem detinha hegemonia, seja política ou econômica. O Estado, neste momento possuía mais poder e dessa maneira enviava muito índios para os moradores das vilas para auxiliar na colheita da mandioca e as índias para o preparo da farinha, dentre outros trabalhos.

A situação de escravidão pela qual passava estes trabalhadores indígenas, habituados antes da chegada dos colonizadores a um modo de vida que não os obrigava à condições de penúria, os leva à negação desta realidade, o que se materializa no adentramento da floresta para que não fossem encontrados. Nesse mesmo século, a Capitania do Grão-Pará encontrava-se entre as grandes produtoras de arroz do período colonial e, em Macapá, esse projeto rizícola financiado pela Coroa aparece de modo mais acabado e intenso por um período de 30 anos. Tal façanha deve-se ao trabalho escravo dos índios e negros, que mesmo em condições insalubres e de propagação de doenças, conseguiam produzir para sustentar a colônia.

A participação dos índios neste período da história era, em geral, de subserviência, pois viviam subjugados e explorados. Por outro lado, dentro da sua capacidade de discernimento desta situação, em alguns momentos tentavam ludibriar e garantir a autonomia. Nesta perspectiva, torna-se vendedores de sua própria produção, para que pudessem ter condições de ter acesso a bens materiais, que não produziam.

3.1.2 Os colonos

Os colonos chegaram à esta Colônia portuguesa, com financiamento garantido pela Coroa. Conseqüentemente, cria-se o estabelecimento de uma relação de dependência econômica junto aos administradores que, à época, são aqueles que possuem o poder local. Este contexto talvez possa explicar a origem do sistema de aviamiento tão presente nas relações de trabalho na Amazônia. Isso é visivelmente

demonstrado diante da responsabilidade do Estado português com a parte financeira do colono. De acordo com Ferreira (1998), o compromisso da Coroa dava-se via operacionalização de uma política de incentivos junto aos colonos para se deslocarem à nova vila de Mazagão, e assumindo para si os encargos relativos ao transporte dos mesmos e oferecimento de condições materiais (inclusive infra-estruturais).

A importância das vilas de Macapá e Mazagão é notória neste período histórico, seja em termos geopolíticos, seja pela organização da economia agroextrativista. Segundo Acevedo (1998, p. 53-91),

[...] a idéia de formar um *celeiro agrícola* no delta e na planície fluvial amazônica, como escreveu o Padre João Daniel, estava contida nos discursos das autoridades e orientou as políticas da segunda metade do século XVIII. A descrição volta-se para essa fase de expansão da agricultura inserida no projeto de colonização em Macapá. [...] Macapá e Mazagão inseriram-se de forma especial neste projeto. Nos anos 1752-54 chegaram imigrantes de Açores distribuídos em São Miguel do Guamá, Ourém, Tentugal e Bragança e ainda numa vila fundada no rio Xingu. Os “colonos açoiranos” fixaram-se em condições extremamente precárias que dificilmente lhes permitiriam enriquecer. Macapá e Mazagão forma diferentes na concepção e gestão. Diferença dada pela profunda militarização e pelo papel de colonos-soldados destinados a praças estratégicas. [...] Ante o aumento da tensão entre os colonos ou antevendo qualquer explosão de ânimo, Francisco Xavier de Mendonça Furtado deu instruções para conter os ‘novos moradores em paz’, mas também persuadi-los ao trabalho no cultivo das terras, antes de se instalar o ‘vício da preguiça’ ou o desprezo pelo trabalho manual.

Este relato explica porque esta região do estado do Amapá, Mazagão e Macapá, é a que possui maior número de trabalhadores agroextrativistas, e as condições de vida a que foram submetidos desde a chegada dos primeiros colonos contribuem para entender o abandono ao qual foram relegados até os dias atuais.

A vinda do colono inicialmente estava submetida a uma série de condições, mas este vinha com o objetivo de transformar-se em comerciante e com intuito empreendedor para futuros investimentos na Colônia. Desse modo, para Acevedo (1998, p. 58), o

[...] colono foi, pois, uma categoria administrativa, política e juridicamente importante, definida pelo Estado e reafirmada legalmente pela prática dos administradores. A transferência de parcela de colonos para o Grão-Pará foi patrocinado pela Companhia do Comércio, com definições de objetivos e

regras. [...] O modelo de relações sociais tecido entre os colonos e as instituições coloniais e, as vicissitudes que o marcaram são problemas centrais da agricultura camponesa.

A população cabocla, resultante da miscigenação da população índia com os negros e colonizadores europeus, reconstrói um modo de viver e produzir apropriando-se das práticas produtivas indígenas e dos colonos que vieram de outros países, dando origem a uma forma peculiar de ser e relacionar-se com o meio amazônico.

E será a exploração e comercialização dos recursos naturais, a partir da vinda dos europeus que facilitarão a entrada da Amazônia no mercado capitalista, o que se inicia com o “ciclo” das Drogas do Sertão. É a partir deste processo que começa a devastação e a apropriação de modo arbitrário dos recursos naturais dessa região.

Cardoso e Muller (1978, p. 21) referem-se à ocorrência deste processo:

[...] durante o século XVII e XVIII, quando os portugueses à partir de Recife e Salvador se deslocam para a região, com a finalidade de afastar os concorrentes ingleses, holandeses e franceses que se apoderavam das drogas do sertão (canela, cravo anil, cacau, raízes aromáticas, sementes oleaginosas, madeiras, salsaparrilha, etc). Desse movimento de defesa surgem São Luís do Maranhão, Belém do Pará, Macapá no extremo norte e Manaus.

Desde então, se inicia o processo de exploração da Amazônia objetivando a inserção do Brasil no mercado internacional, sendo os produtos extrativos os bens valiosos para tal negociação.

Paralelo a este processo que se pautava na busca de um desenvolvimento nacional e não regional, milhões de árvores de seringueiras, castanheiras, balateiras, espécies animais etc, foram derrubadas de maneira irracional e ilimitada resultando em manejo negativo (SIMONIAN, 2004a, p. 3). Ao longo deste processo, os seringueiros e caboclos amazônicos tornaram-se aliados nesta busca, sem, no entanto, obterem os mesmos resultados lucrativos que os empresários extrativistas, governo e projetos tiveram.

As relações de trabalho na economia extrativista na Amazônia colonial eram pautadas no sistema de aviação, como

[...] uma metamorfose do crédito capitalista [...] Nesse sistema, o capital na sua forma mercantil, penetra nos seringais como um volume de mercadorias, se transformando em uma forma específica de crédito, que caminhará por diversas cadeias de intermediação, até se defrontar com a força de trabalho, que será a única parte da cadeia, capaz de receber essa mercadoria, consumi-la e depois devolvê-la as cadeias de origem sob a forma de uma mercadoria de maior valor, que tem o poder de deixar em cada etapa dessas cadeias uma porção desse sobrevalor que aparecerá como juro ou outra forma de remuneração (FILOCREÃO, 1998, p. 57-59).

Este sistema foi imposto durante décadas aos trabalhadores agroextrativistas, principalmente devido à distância de suas residências e as dificuldades de transportes para se deslocarem. Isso criou uma dependência de agentes intermediários que se transformavam em patrões permanentes, fossem eles seringalistas, empresários, regatões, grandes comerciantes, dentre outros, o que era mediatizado através da troca de produtos extrativistas por gêneros de diferentes origens.

As idiossincrasias extrativistas foram construídas pelos agroextrativistas da Amazônia, em especial no estado do Amapá, considerando os legados das influências destacadas acima, indígenas, colonas e caboclas. As contribuições ainda permanecem até os dias atuais, detectadas na maneira de manejo com a atividade agrícola, assim como de coleta de produtos extrativos, criação de animais e até de comercialização dos produtos.

Por mais inacreditável que possa parecer, estes produtores tiveram a oportunidade de conviverem com outros modos de comercialização da sua mercadoria, que não a troca, pois, somente se iniciou no ano de 1986 quando foi criada pelo governo do estado a Feira do Agricultor³, que se realiza na capital, Macapá. Com a feira havia caminhões que apanhavam os produtores nas proximidades de suas residências, levando-os ao seu local de comercialização. Este evento deu a oportunidade a este

³ Para refletir a realidade local esta deveria ser denominada de Feira do Produtor, pois ali também são comercializadas produtos extrativistas e artesanais.

produtor rural de negociar sua produção diretamente com o consumidor e conseqüentemente, ter acesso ao dinheiro. Assim e no entender de Filocreão (1998, p. 165), “[...] permitiu-lhe um contato direto com agricultores de outras regiões e assim se manter informado sobre preços, sistemas de produção, direitos, etc.”, contribuindo o mesmo para o alcance de uma relativa autonomia.

3.1.3 Os caboclos

Os caboclos são outra parcela da população amazônica que surge do ajuntamento dos índios, negros, colonos, europeus, e que ao compor este cenário, contribui e ajuda a construir o fazer do trabalhador agroextrativista. As diferentes influências que carrega consigo pode torná-lo mais apto a adaptações. Dentre estas se tem desenvolvimento da capacidade de intervenção ou não frente às transformações na sua existência.

Filocreão (1992, p. 114-115) descreve o caráter das práticas nas atividades dos caboclos nesse estado:

[...] quando se pensa no produtor extrativista, sem o conhecê-lo, tem-se o direito de imaginar que os principais produtos que este produz e troca no mercado seja em sua totalidade oriundo da coleta, caça e pesca da região. Porém, quanto mais próximo se chega das unidades de produção, se percebe que a atividade extrativista é apenas mais uma entre outras atividades que este produtor lança mão na luta cotidiana para a sua manutenção nas condições da Amazônia. Nesse sentido, verifica-se que a agricultura em pequenos roçados tem uma importância vital na reprodução social, ficando difícil se concluir qual a atividade principal na reprodução das unidades de produção do sul do Amapá: a pequena agricultura ou o extrativismo.

Esta argumentação reforça a presença dos legados indígenas e sua forte influência no desenvolvimento destas atividades, mudando-se somente o caráter e o valor das atividades, no modo como cada grupo social apropria-se delas. A população cabocla realiza, atualmente, estas atividades com o objetivo de garantir a manutenção de sua subsistência, o que inclui a comercialização do excedente. Diferentemente, o povo

indígena pré-colonial realizava apenas para a sua subsistência e trocas eventuais, e posteriormente, quando passa a se relacionar com a sociedade nacional com caráter de comercialização.

Os remanescentes de escravos também compõem este quadro de populações tradicionais, concentrando-se nas comunidades de Mazagão Velho e Curiaú. A comunidade de Mazagão Velho surgiu no período colonial, originária de Mazagão, uma colônia do norte da África (Marrocos). Os primeiros habitantes de Mazagão, no Amapá, foram 114 brancos e 103 escravos, que se transformaram nos primeiros agricultores desta região. Mesmo depois de libertados, eles continuaram exercendo esta atividade, de acordo com Acevedo e Castro (1998, p. 161)

[...] os ex-escravos transformaram-se em segmentos camponeses, no ato de ruptura com a relação de propriedade escrava e ao definir, ao lado de uma situação de domínio espacial nos antigos quilombos, as condições de sobrevivência com base na exploração agroextrativista do território sob controle.

O exercício de tal atividade era o que restava aos escravos, uma vez que ao se depararem com a situação de abandono, pós-assinatura da Lei Áurea, recorreram à agricultura que era o que sabiam fazer, considerando que foi com seu trabalho que o Brasil foi durante algum tempo um país de economia eminentemente agrícola.

A respeito, Filocreão (1998, p. 54) destaca que

[...] apesar de existirem controvérsias sobre a atividade mais importante na ocupação da Amazônia colonial: Ciclo das Drogas do Sertão ou Ciclo Agrícola pode-se perceber que nesse período se constituíram alguns fatores, que vão de certa forma se tornaram importantes para as próximas fases: 1) estes ciclos possibilitaram a formação de uma população amazônica, resultante da mestiçagem de índios, portugueses e africanos que já adaptados à região, vai ter sua importância na produção da riqueza das fases posteriores, habitando vilarejos e cidades que se formaram; 2) na exploração do trabalho, na sua forma escravizada ou compulsória, se produziu e acumulou um capital inicial, que mesmo sendo transferido para metrópole, a parte que ficou se reproduzirá, contribuindo no processo inicial, da nova dinâmica do ciclo subsequente, ao se aliar a outras formas de financiamento; 3) iniciou-se um processo de formação de campesinato tipicamente amazônico que agregou a experiência agrícola dos portugueses somando-se a experiência do índio e do negro no domínio das florestas e rios. Este campesinato terá o seu papel determinado no abastecimento local; complementando as exportações de produtos agrícolas e extrativos; servindo de refluxo para a força de trabalho

nas épocas de crise e como rebaixadora do valor da força de trabalho nos momentos áureos da economia.

De fato, a ênfase dada ao papel da população amazônica e sua ingerência no processo de exercício da atividade agroextrativista é essencial para a compreensão da construção de uma economia desta natureza. Note-se, que mesmo não trazendo rebatimentos positivos para esses trabalhadores, estes participaram ativamente desta economia regional a partir da congregação das diferentes experiências agroextrativistas.

A população cabocla conseguiu adaptar-se de modo profundo aos momentos de auge ou de declínio da economia extrativista, a exemplo do período áureo ou de queda da economia gomífera, e/ou da convivência com o coronelismo de José Julio de Andrade,⁴ ou ainda com as mudanças de gestão da empresa extrativista, comandada por um grupo português no anos de 1940. E, mais recentemente, com a implantação e a imposição do Projeto Jari. Apesar de tudo, continua buscando mecanismos para melhor relacionar-se com as mudanças histórica, social, política, cultural e salvaguardar o seu espaço de floresta.

De acordo com Filho (2000, p. 91) “[...] atualmente, em toda a Amazônia brasileira, cerca de trezentas mil famílias declaram praticar o extrativismo como principal atividade, tirando daí o essencial de seus rendimentos”. Aproximadamente e conforme Amapá (1999, p. 5), “[...] cerca 11.500 pessoas vivem na Reserva Extrativista do Cajari e [no Projeto de Assentamento Extrativista Maracá] no sul e sudoeste do estado do Amapá”. Esse é um número significativo, pois demonstra que apesar de toda as dificuldades e entraves de ordens diversas e esferas ainda há resistência por parte desses trabalhadores.

⁴ José Júlio, considerado o maior latifundiário do mundo, foi comerciante, seringalista e intendente do município de Almerim. Iniciou o processo de ocupação econômica da região através de expropriação e concentração de terras em suas mãos, submetendo a população residente à forma do trabalho compulsório, utilizando-se do aviamento e da violência. Suas terras no estado do Pará, municípios de Almerim, Porto de Moz, e território federal do Amapá poderiam chegar a três milhões de hectares (FILOCREÃO, 1998).

Os extrativistas vegetais, os pescadores, os ribeirinhos formam com os índios as populações tradicionais do Amapá. Até os dias atuais ainda têm como atividade econômica básica a pesca, a criação de animais, a coleta da castanha e outros produtos da floresta, além da agricultura de subsistência. O depoimento do Aluno 1, EFAC, indica a ocupação da maioria dos agroextrativistas do sul do Amapá “[...] minha família trabalha com mandioca, criação de porco, coleta de castanha (vende na cooperativa do Cajari), coleta de mel das abelhas que acha no pau, açaí, bacaba (predomina) vendida na Feira do agricultor”. Como este aluno, as famílias do sul desse estado fazem do agroextrativismo a alternativa para sua sobrevivência.

Para Rego (1999, p. 62-65), a junção destas atividades se denominaria de neoextrativismo enquanto,

[...] um conceito ligado à totalidade social, a todas as instâncias da vida social: a econômica, a política e a cultural. Na dimensão econômica, é um novo tipo de extrativismo, que promove um salto de qualidade pela incorporação de progresso técnico e envolve novas alternativas de extração de recursos associadas com cultivo, criação e beneficiamento da produção.

Esta nomenclatura, no entanto, não traz contribuições proíficas para a discussão. Quando se elabora teoricamente sobre o sentido da existência para esta população, dificilmente ocorre a divisão entre as instâncias sociais, pois elas estão sempre intrinsecamente inter-relacionadas. Pode-se afirmar que quanto à dimensão econômica, esta ainda não é significativa, devido principalmente à falta de uma política regional e local de apoio aos trabalhadores agroextrativistas.

3.2 O AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR EM CONTEXTOS DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E ASSENTAMENTO EXTRATIVISTA

3.2.1 As RESEX

A finalidade das RESEX já foi destaque neste trabalho. Estas surgem como mecanismos para a inibição de ações consideradas nocivas ao meio ambiente, em

especial para as populações onde concentram-se recursos extrativos. E ainda para o restabelecimento da regularização no modo de ocupação de floresta à população agroextrativista. De acordo com o Macrodiagnóstico do estado do Amapá (2002, p. 58)

o

[...] extrativismo vegetal constitui uma importante função econômico-social no estado do Amapá, que envolve cadeias produtivas centradas na relação de vida das populações ribeirinhas e no mercado de produtos florestais relevantes, dentre os quais se destacam: castanha-do-brasil, a borracha, o palmito, o açaí (fruto) e as sementes oleaginosas, cuja exploração e comercialização, embora desordenadas, na maioria das vezes representam a base de subsistência dessas populações.

A valoração econômica com caráter comercial é um outro fator que determina a existência das RESEX. Tal valoração oportunizará aos produtores agroextrativistas a negociarem por si mesmos com os produtos que manipulam evitando, deste modo, a presença de intermediários, a qual predominou durante um longo período na vida desses.

No estado do Amapá, a área onde está localizada a RESEX do rio Cajari já foi objeto de interesse tanto do governo do estado, na época Aníbal Barcelos, como do Projeto Jari que reivindica 80% da mesma. Tal interesse advém do conhecimento por parte dessas agências quanto a ser este um território de solo fértil, inclusive, esta é uma informação que se reporta aos idos dos tempos coloniais, daí a opção pela ocupação do espaço que veio a se constituir na vila do Mazagão naquele período. A relevância da criação dessas reservas é grande no que se refere à garantia da manutenção de uma área de floresta aliada à sobrevivência de um grupo social neste espaço, que dependeu desses recursos durante toda uma existência e permanece usufruindo do legado deixado pela geração antecessora. Mais do que valor de troca, para esta população existe um

[...] valor de uso da diversidade biológica para satisfazer as necessidades humanas de duas formas: direta e indireta. A primeira, pelo valor que os indivíduos que constituem a biota têm em termos de propriedades específicas para a satisfação de consumo ou de produção da humanidade; e a segunda, pela sua utilidade para a indústria em geral (KITAMURA, 1994, p. 70).

A preocupação a ser apresentada é acerca do como se pretende moldar e normatizar a organização social e econômica deste grupo de pessoas, mais econômica que social, podendo gerar a negação do já existente, uma vez que esta população está neste espaço há bastante tempo, quiçá toda uma trajetória. Com a população indígena, por exemplo, as ações governamentais se dão no sentido de regularização de suas terras, existindo uma política de cidadania tutelada por parte do Estado. Ao que parece quanto à organização de questões de sobrevivência econômica, são eles que se articulam entre si, em alguns casos, definindo que caminhos seguir e como caminhar, o que também pode ser garantido nas RESEX a partir do Plano de Utilização.

Com as RESEX, ao que tudo indica, está se adotando as mesmas estratégias, cria-se uma política de participação tutelada, a partir do momento que as comunidades locais ficam dependentes dos recursos repassados pelo Estado, mesmo que a intenção seja o contrário, uma vez que

[...] as ações prioritárias para as comunidades extrativistas são a implementação de políticas adequadas de incentivo e apoio ao transporte, escoamento e comercialização, para produtos agroextrativistas. Observam-se, ainda, iniciativas de valorização, conservação e melhoramento dos sistemas tradicionais de produção em todas as políticas para o setor, com destaque para a assistência técnica, ensino agrícola e extensão rural-ambiental (PORTO, 2003, p. 82).

O interessante neste processo é o estabelecimento de uma cultura de participação cidadã efetiva, com a formação de quadros qualificados e comprometidos com a luta da população agroextrativista. Esta cultura poderá estimular a sensibilidade para as questões e anseios desta população, no sentido de que perceba a importância das conquistas acima destacadas, mas que não as considere como suficientes, porque o essencial é a garantia da autonomia econômica, política e cultural destas populações. A preocupação exagerada com uma economia extrativista eficiente e eficaz não pode transformar-se em única estratégia a ser adotada pelos extrativistas.

Cabe destacar a convivência autônoma e exitosa dos extrativistas amapaenses, no sul do estado, com o processo de comercialização do produto extrativista, a castanha, o que foi possível através da criação, na década de 1980, de uma cooperativa, a Cooperativa Mista do Laranjal do Jarí (COMAJA). Esta, apesar de inicialmente ter seu objetivo desvirtuado durante algum tempo, trouxe ganhos para os extrativistas. Apesar disso, esta cooperativa foi novamente tomada por um grupo reduzido de produtores com interesses puramente comerciais.

Filocreão (1998) descreve a história destas cooperativas destacando o seu surgimento, seus avanços e recuos frente à vivência com o agroextrativismo, assim como a organização desta categoria para o alcance de reivindicações até então negadas, na tentativa de alcançar uma melhor qualidade de vida. A criação desta cooperativa conta com a colaboração de técnicos das instituições do Governo do Território do Amapá e da Prefeitura Municipal de Mazagão, iniciando em 1983 o processo de criação com a principal finalidade de comercialização dos produtos agroextrativistas da região. Devido à burocracia para a regularização jurídica da cooperativa, uma associação é constituída, em caráter provisório e denominada Associação Mista de Agroextrativistas de Laranjal do Jarí (AMAJA), que através de pressão sobre o governo, consegue nos seus primeiros anos alguns benefícios governamentais como doação em regime de comodato, precisamente um caminhão, trator, barco, máquina de beneficiamento de arroz e um galpão para armazenar a produção.

A atuação dessa associação fora direcionada à valorização do produto agroextrativista de infra-estrutura, transporte e armazenagem, abrangendo um significativo número dos agroextrativistas da região. O trabalho da associação teve impactos importantes para esses trabalhadores, tendo produzido ganhos para a categoria (FILOCREÃO, 1998). Avançou contribuindo na busca da sustentabilidade econômica,

como com a instalação de núcleos comunitários, atendendo os seus associados num sistema de cantinas comunitárias, onde vendia a produção por um preço inferior ao dos regatões, e uma instalação de linhas de transporte para o escoamento da produção.

Em 1986, com a mudança de governo do território, a Secretaria de Agricultura influencia a eleição favorecendo um grupo “de agricultores” que tinham como principal atividade o comércio e a retirada da madeira. Ao serem excluídos, os agroextrativistas procuram agilizar a regularização jurídica da cooperativa, elegendo a primeira diretoria em 1985 (FILOCREÃO, 1998). A COMAJA deu continuidade ao trabalho inicial da Associação com a instalação de cantinas de porte pequeno e, durante dois anos, intermediou a compra de castanha de seus sócios vendendo a comerciantes da região, se envolvendo também com o beneficiamento e comercialização de arroz.

A AMAJA, que ficou com os comerciantes, praticamente foi desativada no ano de 1988, com equipamentos danificados. A COMAJA conseguiu levantar alguns recursos creditícios e formas de financiamento do Governo do Estado. Em 1989, conseguiu junto com algumas entidades do governo promover o 1º Encontro de Castanheiros da região do Jari, onde se conseguiu envolver pela primeira vez os produtores agroextrativistas na discussão dessa atividade, surgindo daí algumas reivindicações que encaminharam ao governo do estado. Dentre estas, as principais estavam ligadas à questão fundiária e ao transporte da produção, principalmente o financiamento de burros para o escoamento da castanha direto da floresta (FILOCREÃO, 1998).

Nos últimos anos, se observam algumas transformações no modo de organização desses produtores. Em 1990, foi eleita a nova diretoria da COMAJA, que na sua composição tem um número significativo de agricultores, que tem como atividades principais a produção agrícola e o comércio. Essa diretoria passa a impor um caráter

empresarial à COMAJA, dentro de uma proposta de capitalização imediata da cooperativa. (FILOCREÃO, 1998). E com este propósito, passa a adaptar a Usina de Beneficiamento de Látex de Jarilândia, para beneficiar castanha.

Em 1990, essa cooperativa comercializa uma faixa de 500 kg de castanha descascada por mês e, em 1991, com a usina já instalada, conseguiu a capacidade mensal de 2.000 a 3.000 kg de castanha descascada e desidratada. Neste ano, ainda, esta cooperativa teve grande importância no preço da castanha, uma vez que negocia a renda da produção com o principal exportador de castanha do Pará e com as informações do mercado, passa a comandar o preço a ser comercializado na região contribuindo para que esse ano o preço da castanha se recuperasse junto aos castanhais. Entretanto, aliado a esta capacidade produtiva em larga escala, os sócios foram reduzidos drasticamente (FILOCREÃO, 1998). A trajetória vivenciada pelos agroextrativistas do sul do Amapá, vinculados à COMAJA e à AMAJA, teve avanços do ponto de vista de organização, como já foi enfatizado. Apesar disso, houve necessidade de um maior envolvimento da categoria como um todo para que esta se transformasse em participação qualificada, o que é perceptível quanto aos direcionamentos dados a estas associações, em geral submetidas aos interesses dos grupos que dirigem.

Outra questão a ser destacada é tratada em Benjamin (2004) e diz respeito à exigência da mudança da base tecnológica do setor produtivo por parte dos agroextrativistas sulamapaenses. Este autor toma por base autores como Allegretti (1996), Murrieta (1992), Serrão (1996), Villar (1997) e mais dados da pesquisa que realizou e conclui que estas não ocorrem de maneira homogênea entre os produtores, enfatiza ainda que dependendo do modelo adotado como o adequado, o Sistema Agroflorestal (SAF), é o que vem sendo imposto para a RESEX do

[...] Cajari, pela política de reserva, ao não considerar a diferença existente entre os produtores, pode gerar limitações à reprodução econômica e social das famílias. Além do que, pode interromper formas tradicionais de produção

e refletir mudanças na ordem social das comunidades, com o surgimento de novas categorias sociais frente à concentração do acesso aos recursos, estabelecendo novas relações de poder, o que pode gerar diferentes situações socioeconômicas entre os produtores (BENJAMIN, 2004, p.2).

A considerar a possibilidade da existência da construção destas relações de poder, que em geral contribuem muito pouco para a constituição de uma organização social solidária e cooperativa, é que se precisa viabilizar políticas públicas sérias para as RESEX. Tais políticas teriam que ter como preocupação a construção de um capital social fortalecido no sentido de evitar que, na primeira crise, ocorra a derrocada de todo o processo de construção coletiva.

Essas UC são defendidas por alguns teóricos e questionadas por outros, fazendo com que tal proposição divida opiniões. Dentre as que estão em maior evidência, tem-se a visão de Homma (1992), que defende que tais RESEX representam o retardamento da expansão da fronteira e da redução dos problemas decorrentes da injustiça social que se impõe aos seringueiros e/ou de outros extrativistas. Este autor, também argumenta que as mesmas não resolverão os problemas socioeconômicos da população local e acredita que o extrativismo vegetal pode apresentar alta sustentabilidade agronômica e ecológica, porém apresenta baixa sustentabilidade econômica e social. As observações realizadas na pesquisa de campo no Amapá apontam para uma certa concordância com esta posição, devido à situação de abandono e descaso encontrada no meio agroextrativista, o que dificilmente contribuirá no sentido dessa sustentabilidade ser alcançada.

Alegretti (1996, p. 19), contrapondo-se a Homma, afirma que a economia extrativista deve ser “[...] entendida como conjunto de riquezas materiais existentes em estado natural, que permitem a sobrevivência humana em ecossistemas peculiares, nos quais os recursos naturais são vistos como produtivo, ou seja, como capital”. A posição de Homma ao que parece não difere desta última, quanto à importância deste espaço

natural, mas difere na medida que esse autor não crê em extrativismo com capacidade de reprodução de capital.

Isto é compreensível quando há que se confrontar a tese da viabilidade socioeconômica e ambiental dessas UC com a realidade das RESEX do estado do Amapá. Homma (1992) teoriza sobre a inexistência de alternativas e instrumentos para a operacionalização de uma economia extrativista que se confronta com uma realidade de pobreza, em alguns casos, extrema dos extrativistas e com ínfimas possibilidades de promoção de desenvolvimento regional. Em seu estudo sobre a RESEX rio Cajari/AP, Silva (2003) revela que na primeira fase do projeto foram implementadas várias políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida no vale desse rio Cajari. No entanto, nenhum desses projetos obteve sucesso devido a recursos mal empregados, falta de estudos aprofundados para a compreensão da heterogeneidade da reserva, associadas à falta de políticas estruturais que dêem sustentabilidade econômica às comunidades para que consigam reproduzir as condições de sua própria reprodução. Essa é uma demonstração de que a ausência de uma qualificação técnica por parte da comunidade envolvida resulta em fracasso do projeto.

Até porque ao se considerar os índices de produtividade do extrativismo na Amazônia, verifica-se que é irrisório e insignificante diante de um modelo que se espera que se apresente como alternativa de desenvolvimento para a Amazônia. E, em se tratando do Amapá. Neste estado, o quadro não é diferente, a observar-se a dinâmica deste segmento produtivo no período de 1985-1994, quando um comportamento negativo da produção dos principais recursos extrativos.

Quadro 1 – Principais produtos do extrativismo vegetal no estado do Amapá (1985-1994)

ANOS	PRODUÇÃO EXTRATIVA VEGETAL						
	Açaí-fruto(t)	Castanha-do-Brasil(t)	Palmito (t)	Madeira em tora(m ³)	Carvão(m ³)	Látex Coag. (t)	Látex Líq.(t)

1985	5.650	2.270	9.150	413.440	692.420	9	420
1986	5.735	2.400	9.145	421.870	740.200	9	438
1987	4.584	1.754	7.881	472.280	518.608	9	481
1988	4.048	1.630	7.072	471.280	518.608	9	395
1989	3.850	2.201	6.160	549.284	584.277	10	438
1990	3.080	2.250	3.968	339.805	485.472	71	177
1991	3.239	1.897	3.391	353.192	446.059	62	200
1992	2.811	1.556	2.748	316.959	397.216	55	184
1993	2.848	1.810	2.808	332.648	422.162	59	190
1994	2.864	1.650	2.492	330.033	410.741	57	179
TC (% a.a)	-8,33	-2,96	-15,55	-10,32	-6,74	31,79	-12,09

Fonte: Brasil. Instituto, 1985-1994

Com esta realidade em termos do desempenho da economia extrativista amapaense, torna-se difícil aceitar que o extrativismo vegetal por si só possa sair deste estado de depressão e entrar para o mercado como uma economia promissora.

Muitos fatores contribuem para esse desempenho. Dentre estes, tem-se a ausência de investimento por parte do poder público, com financiamentos para projetos nessas reservas, a inexistência de assistência técnica, de educação e treinamento dos produtores, capacitando-os para receberem novos conhecimentos e os empregarem em suas propriedades, bem como o melhor aproveitamento dos que os produtores já possuem (SANTANA, 1997; OLIVEIRA, 1998; KITAMURA, 1996). A mudança desta realidade poderia representar uma saída para os problemas da ineficácia da economia extrativista, o que por certo implica em um movimento social mais consistente.

3.2.2 As EFAEX no sul do Amapá: possibilidades de contribuição ao modo de ser agroextrativista

No município de Mazagão, existem duas EFA - uma no distrito do Carvão, a EFAC, e a outra na vila de Maracá, a EFAEXMA, localizada no PAE Maracá. Estas escolas vêm tentando com dificuldades implantar uma política de valorização do ser extrativista e da criação de uma consciência sobre a problemática ambiental vivida com

a extração inadequada dos açazais, da madeira, dos castanhais, etc. Ainda, essas EFA buscam viabilizar economicamente estas atividades.

As EFA podem se apresentar como mecanismos de intervenção qualificada na construção e consolidação da operacionalização da política voltada para as UC e PAE. Para tanto, é necessário um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que seja realmente instituído enquanto instrumento para a viabilização de ações educativas que formem cidadãos com condições de intervenção no sentido de buscar e propor políticas públicas que garantam o respeito à especificidade agroextrativista e do cumprimento do que está fixado em lei sobre as UC e PAE. No entanto, pelo que se levantou em campo, os limites dessas escolas são muitos quanto a tais propósitos e necessidades.

3.2.2.1 As EFA no contexto das unidades de conservação e assentamentos extrativistas

Na área onde se localiza a RESEX Cajari, tem-se a proposta de ser implantada uma EFA, conforme depoimento da liderança 5, coordenador regional do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS)

[...] como nós apresentamos a proposta da Reserva Cajari para ter uma escola dessa, nós acabamos conseguindo que o próprio BNDES aprovasse um projeto de 31 milhões de reais para a gente construir em cada reserva extrativista uma escola dessa que vai trabalhar com essa agro-biodiversidade. Aqui, nós só buscamos considerar que nós trabalhamos aqui com uma biodiversidade muito grande. Então, você tem o açaí, o óleo, o camarão, a borracha, castanha, enfim. A agricultura é mais um dos componentes da cesta básica. Então nós tínhamos que ampliar. Trabalhar com o agrícola mas também com a biodiversidade. Por isso: agrobiodiversidade! Então foi aí que nasceu a escola. Então tem sido para a gente um desafio muito grande. Porque, na cabeça das pessoas ficou aquela concepção. Esse projeto tem esse objetivo: levantar a questão fundiária, biodiversidade, questão agrícola, organização, religião, econômica, habitação. Porque isso tudo é a vida da comunidade. Eu nunca vi um programa de governo que enxergue isso, o governo nunca contempla a expectativa da comunidade. Então, não queremos montar um projeto aqui (no raio de ação das escolas) que dê conta da comunidade como nós temos que dar.

A clareza que se encontra neste posicionamento quanto ao valor da atividade agroextrativista e da potencialidade existente na biodiversidade local indica que a validade da proposta das EFA neste contexto é relevante. Precisamente, haveria que se

intensificar e ampliar ações educativas que extrapolem os limites da escola e estejam vinculadas à construção de um projeto de sociedade rural.

Os resultados deste trabalho nas EFA podem ser verificados no depoimento do monitor 2:

Por que o agroextrativismo? Na região, as famílias têm muito hábito de plantar. As famílias vivem do agroextrativismo na região, para dar condições ao extrativista que não é reconhecido e não recebe quase nenhum tipo de apoio; não é considerado profissão o melhoramento dos açais, dos óleos (andiroba, etc.) dar condições para o ribeirinho ter conhecimento técnico nessa área. No Cajari, por exemplo, tem uma fábrica de biscoito de castanha; há uma cooperativa para extração do óleo da castanha, os extrativistas vendem para esta cooperativa, mas nem todos fazem parte desta cooperativa, como não possuem uma orientação melhor não tem organização ficando nas mãos de outros que lucram com isso. Tem alunos oriundos de família carente e que hoje tem uma estrutura muito boa na propriedade, sobreviviam do palmito, hoje trabalha com acerola, taperebá. O pai fornece polpa de acerola, cupuaçu e taperebá para pagamento das sessões dos filhos. 60% dos alunos mais antigos da 6ª série em diante conseguiram realizar um trabalho de boa qualidade na propriedade, em Macacoari, Foz, Camaipi, Rio Preto, Maracá.

As palavras do monitor remontam à discussão apresentada anteriormente, relativa à dificuldade do agroextrativista quanto ao fator econômico. As RESEX foram implantadas com o objetivo de intensificar e aprimorar esta vivência acerca da economia, dentro de uma nova viabilidade de estratégia de desenvolvimento sustentável para a Amazônia. Mas, para Kitamura (1996, p. 135-136), “[...] isso requer um conjunto de políticas econômicas e sociais, incluindo aquelas que visem às necessidades mais imediatas da população pobre, como também aquelas voltadas à transformação estrutural, ou seja, portadoras de sustentabilidade”. O que significa que em tal projeto, não é apenas criar esses espaços de maneira formal, mas garantir sua sobrevivência real.

As EFA, se aliadas a um projeto de sociedade comprometido com o meio rural, podem se constituir enquanto espaços de intervenção para a formação de quadros profissionais com capacidade de intervenção qualificada para o trabalho no meio rural. Para o coordenador do curso técnico de Agroextrativismo da EFAC, as EFA têm contribuído

[...] em resgatar a identidade que estava sendo perdida, a de ser ribeirinho, essa identidade foi perdida ao longo dos anos pela idéia de que ser morador do meio rural é vergonha na cidade, resgatar por parte dos alunos, das famílias e contribuir para que ele sinta que é o principal caminho para continuar existindo e passar para várias gerações a herança do extrativista, do homem do meio rural.

As mudanças já aparecem quando os alunos passam a respeitar e a defender a atividade de trabalho ao qual estão envolvidos, o agroextrativismo. Esse envolvimento requer paixão por essa maneira de viver, pois as dificuldades são muitas, mas apesar delas já é visível o resultado deste trabalho representado na valorização que estes alunos dão a esta atividade.

A dificuldade enfrentada atualmente por estas EFA refere-se à questão do transporte para que os professores possam realizar as visitas nas propriedades dos alunos, uma vez que fazem parte dos instrumentos pedagógicos da PA. Se elas não acontecem, ocorre uma lacuna nessa formação, de acordo com o depoimento abaixo

[...] o papel da gente é observar a família, o aluno; observar o que eles têm colocado em prática do que ele apreendeu durante o tempo que ele tá aqui, o que ele tá levando desse conhecimento, se ele tá levando pra comunidade e pra a família e colocando em prática. Na verdade a gente teria que fazer essas visitas bem mais freqüentes, a gente tá fazendo poucas vezes, esse ano a gente não fez. Como essas visitas não tem sido acompanhada freqüentemente então não dá pra fazer essa avaliação. Mas o que dá pra perceber é que ainda falta muito, tem uma boa parte que vai, que aplica na família, a mudança de comportamento com as famílias, mas precisa ser melhorado (Monitor 3).

Este entendimento demonstra que a realidade nem sempre é como as palavras deixam parecer. Às palavras do monitor 3, junta-se as de alguém que convive diariamente com a problemática da escola e que indica os problemas da mesma, pois as visitas como instrumento pedagógico é complementar à formação do aluno. Espera-se, desse modo um *feed-back* quanto ao que é realmente produzido na escola e na comunidade. Se isso não ocorre, tem-se um corte na formação dos alunos e no retorno para a comunidade.

De acordo com as informações de um associado da Associação dos Trabalhadores Extrativistas do Maracá (ATEXMA), a qual foi a fundadora da EFAEXMA, e ex-aluno desta,

Desde 1991, quando iniciou a Associação, no plano de utilização já constava a criação da EFAEXMA, para que os filhos não se distanciassem da família indo pra cidade, foi criada uma área técnica como o extrativismo. A EFAEXMA não tinha local para funcionar daí foi doado o terreno da Associação. O trabalho hoje da Associação é em cima do manejo florestal, para extração da matéria-prima, mas a Associação não tinha renda pra levar adiante o trabalho. Aí nós passamos a trabalhar em parceria com uma empresa de Belém do Pará, Promab, oito meses de parceria, que bancaria o débito, no trabalho com manejo florestal, a empresa já fez melhoramento do ramal para puxar madeira de 50 ha. A gente explora a madeira e vende para a empresa, ela doou para a Associação uma Kombi, o convênio é no valor de R\$ 12.000,00. A gente explora legalmente, tem selo verde e tudo, é pra ajudar o assentamento; o projeto já se encontra autorizado pelo Ibama; 450 ha por ano de exploração. A técnica do manejo florestal não é devastar totalmente, tem que saber como devastar, a gente derruba algumas espécies e garante a permanência de outras pra que haja florestamento. As famílias que decide que tipo de manejo se de várzea ou de terra firme. A empresa trabalha com madeira de lei, o dinheiro conseguido se está investindo nas outras famílias associadas que trabalham com manejo florestal. A Associação não tem mais convênio, não tem mais visita de base das comunidades dos assentamentos. A Rede Brasileira de Reflorestamento (REBRAF) era a grande parceira da Associação. Agora já estamos conseguindo se reerguer e em condições de ajudar a EFAEXMA.

O depoimento do integrante da ATEXMA impõe a reflexão sobre o papel dessas associações, em especial, no que se refere ao processo de devastação da natureza no sul do estado do Amapá. Mesmo com a indicação de discussões sobre manejo florestal, apresentam-se dúvidas em relação ao modo, forma como esse processo vem sendo realizado, não havendo esclarecimento suficiente acerca do retorno financeiro para essas entidades. Conforme o depoente, não é qualquer madeira que esta empresa compra, é madeira de lei, e 450 ha por ano é um número bastante significativo para a devastação da floresta.

Outra questão a ser levantada é quanto à representatividade dessa mesma Associação. Evidentemente, existe toda uma história de atuação, mas atualmente a ATEXMA está reduzida a um grupo. O entrevistado se contradiz quando afirma que o tipo de manejo é decidido pelas famílias, mas quais, Se ele mesmo afirma que não ocorre mais as visitas de base nos assentamentos? Mas, ao longo de todas as questões que a atuação desta Associação pode ocasionar, é de destacar-se que o entrevistado é ex-aluno de EFA e, atualmente, assume um papel de liderança frente a este processo e

demonstra uma certa clareza sobre a natureza da atividade exercida. Esse é papel a ser desempenhado pelas EFA: inserir estes alunos nas discussões, formar lideranças qualificadas adequando-as aos seus interesses.

Das questões retratadas acima, é que se pode concluir que é inegável a importância da criação de RESEX, principalmente em uma região como a Amazônia. Evidentemente, a mesma não deve ser analisada enquanto solução ideal ou a única para a busca de um modelo de desenvolvimento para a região, mas pode constituir-se em alternativa para práticas produtivas sustentáveis. Porém, o tratamento que vem sendo dado a estas precisa ser repensado, tanto por parte do poder público quanto por parte das comunidades que a integram. Para isso, ressalta-se novamente a importância de se viabilizar uma política pública compromissada com os interesses dos produtores agroextrativistas, no sentido de uma assistência técnica qualificada e que respeite o seu modo de produzir e comercializar. Desse modo, eles poderão construir a autonomia do seu modo agroextrativista de ser.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE

Este capítulo se propõe à apresentação da discussão sobre os movimentos sociais estreitando sua relação com a educação visto que a ênfase dada neste trabalho é a percepção das iniciativas destes movimentos quanto à geração e implementação de políticas públicas. Dessa forma, tratar-se-á do caráter dos movimentos sociais e sua importância para a conquista da cidadania e de enfrentamento junto ao poder público para a efetivação dos direitos sociais. Posteriormente, será realizada uma reflexão sobre o papel da educação enquanto ação que possa contribuir para a emancipação dos sujeitos com condições de perceberem-se como construtores de uma sociedade mais justa e democrática. A distinção entre o caráter da educação rural convencional e a educação rural à luz dos movimentos sociais possibilita a reflexão sobre a necessidade de uma educação voltada para a realidade social enquanto conquista e luta deste movimento. Como complementação a esta discussão, realiza-se a trajetória histórica dos movimentos sociais rurais e as demandas para a educação no meio rural. A história também do movimento em rede das EFA no Amapá tratar-se-á visto enquanto dinâmica da articulação, organização e gestão dos processos político-pedagógico destas.

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO MECANISMO PARA A CONQUISTA DA CIDADANIA

Os movimentos sociais surgem a partir da luta pela conquista da cidadania marcada por uma dinâmica de exclusão de uma parcela significativa da população, em geral explicitando uma crise de um dado regime ou sistema. A organização dos movimentos sociais no Brasil surge com os movimentos sociais urbanos a partir da formação das grandes metrópoles brasileiras, acompanhada do surgimento de uma série de contradições sociais e políticas específicas que aparecem na forma de problemas

urbanos, com o objetivo de reivindicar o aumento da demanda dos serviços de consumo coletivo.

Na década de 1960, a igreja, através da Comunidade Eclesial de Base (CEB) e outros agentes pastorais passam a desenvolver um trabalho que se torna praticamente a única alternativa de participação das classes populares ao nível dos problemas de bairro. O trabalho das CEB valoriza ao extremo a participação na vida da comunidade e nos movimentos reivindicatórios que ela vem imperar. Nos anos 1976-1977, estes movimentos se multiplicam surgindo nos mais distantes bairros diferentes formas de organização que resultaram na capacidade de articulação dos moradores na luta pelo direito à cidadania.

Contemporaneamente, a organização dos movimentos sociais no meio rural inicia na década de 1970 e fortalece-se na década de 1980. Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), movimento dos seringueiros, a organização dos movimentos dos posseiros, do Movimento dos Sem-Terra (MST), do movimento das quebradeiras de coco, atingidos das barragens, remanescentes de quilombos foram atores importantes nesse momento.

Tratar da discussão de movimentos sociais requer a discussão sobre democracia. Alvarez, Dagnino e Escobar (2000, p. 15-57), trabalhando com a questão da democracia e cidadania na discussão dos movimentos sociais, indicam que é precisamente sobre os possíveis projetos alternativos para a democracia que se travam boa parte da luta política na América Latina. Os movimentos sociais desempenham um papel crítico nessa luta, apresentando-se fundamentalmente em disputa os parâmetros da democracia, são as próprias fronteiras do que deve ser definido como arena política: seus participantes, instituições, processos, agenda e campo de ação. Exige-se uma concepção alternativa de cidadania, apresentada por vários movimentos, que vê as lutas

democráticas como contendo uma redefinição não só do sistema político, como das práticas econômicas, sociais e culturais que possam engendrar uma ordem democrática para a sociedade. O campo de ação das lutas democratizantes se estende para abranger não só o sistema político, mas também o futuro do “desenvolvimento” e a erradicação de desigualdades sociais tais como as de raça e gênero, profundamente moldadas por práticas culturais e sociais.

Os Novos Movimentos Sociais (NMS), enquanto atores importantes nos esforços atuais para definir a democracia, estão presentes na elaboração de Viola e Mainwaring (1987, p. 102-188). Os autores tratam desta discussão da ciência política, a partir do questionamento da cultura política semidemocrática do Brasil e da Argentina, que trazem à arena política novos valores, métodos, abordagens e perspectivas. E apesar do seu crescimento enfrentam muitos obstáculos e problemas, revelando-se importantes ao desafiar regimes autoritários, e sob os novos regimes democráticos tornaram-se com frequência isolados politicamente.

Ainda segundo estes autores, o debate latino-americano insere-se em duas tendências principais: de um lado, um grupo de estudos exagera ao depositar nestes NMS a capacidade para criar uma nova sociedade, pois mesmo não ignorando os elementos inovadores destes movimentos, é importante reconhecer igualmente suas limitações. Por outro lado, alguns estudos críticos emergiram, enfatizando os limites dos movimentos, mas subestimando à medida que podem apoiar a criação de uma nova cultura política democrática. E o modo como as conquistas vêm sendo conseguidas por estes movimentos, não se deve desconsiderar este potencial.

Quanto ao surgimento dos NMS, Slater (2000, p. 503-533) indica que estes emergem como consequência do fato de em sociedades diferentes surgirem arquipélagos de resistência e discursos inversos que têm o potencial de se conectar

através dos espaços, mas que são também distintos, específicos e arraigados em contextos locais e regionais. O uso da expressão NMS e a existência desses movimentos estão ligados a uma gama de termos significativos, de desenvolvimento a democracia, da cidadania a cultura e do meio ambiente a emancipação. A autonomia apresenta-se de maneira mais visível nas bandeiras de luta desses movimentos. Ricci (1999, p. 141-142) trata desta questão enfatizando que

[...] em relação à defesa da autonomia, Harmut Karner destaca que os Novos Movimentos Sociais do início da década de 1980 questionaram as formas de alienação inerentes às organizações políticas tradicionais 'criticando sua centralização e pretensa representação, que impediam a criatividade social'. A crise de representação seria, portanto, elemento constitutivo da emergência de novos movimentos sociais que, pela negação da ordem institucional, aproximavam-se e criavam uma nova identidade entre si.

Esse novo caráter que os movimentos sociais adotam contribui no sentido da inclusão de uma parcela da sociedade que até então estava à margem das instituições formais, e que surge com o objetivo de exigir seus direitos garantidos em lei, e que também enquanto conhecedores da máquina administrativa facilitam o diálogo com o poder público e em alguns momentos se beneficiam desses.

4.2 EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

As concepções de educação são tantas e diferenciadas dependendo das condições de organização social, política e econômica de uma dada sociedade e realidade, acompanhando o processo da história do desenvolvimento das sociedades humanas. A história da educação permite o estudo deste processo desde as primeiras manifestações educativas com os povos primitivos, penetrando na educação oriental, educação antiga com a educação dos gregos preceptores da educação liberal e os romanos como os idealizadores da educação para uma vida prática. A Idade Média introduz a educação sob uma perspectiva disciplinar; com o Renascimento surge a

possibilidade de uma educação humanista. A educação realista no século XVII abre precedente para o surgimento do pensamento científico e filosófico moderno. Como posto por Monroe (1988), esta opção levou aos estudos dos fenômenos naturais e das instituições sociais, que permite o aprofundamento e sua revisão através da tendência naturalista na educação, a tendência psicológica, a tendência científica moderna e a sociológica.

Essas diversas concepções foram responsáveis pela construção de uma tendência atual da educação que, influenciada pelas diferentes contribuições produzidas ao longo dos tempos, vai construindo e reconstruindo novas possibilidades de práticas educacionais, seja escolares ou não. Essa nova perspectiva de educação parte da reflexão dos modelos anteriores e avança para uma análise mais crítica da educação, à luz da elaboração marxiana ou marxista, sob o viés do materialismo histórico e dialético. Este, também considera a elaboração da história antiga, a partir de Aristóteles, considerado para Marx o maior pensador da realidade, e que já refletira sobre a dialética embora a reduzindo a atividade crítica.

A opção teórica apresentada em discussão anterior relaciona-se à compreensão da dinamicidade presente na forma como as sociedades humanas foram avançando e se organizando para a construção de sua existência material, o que gera em consequência, a evolução das formas de intervenção na natureza, dominando-a e retirando dela as condições para sua sustentação, através do trabalho. Sabe-se que esse desenvolvimento trouxe consigo a diferenciação entre os homens, baseada, no controle das formas de intervenção na natureza, e dos meios para essa intervenção. Dessa forma, uns poucos homens passam a acumular os resultados do processo de trabalho, enquanto os outros apenas trabalham para obter o mínimo necessário à sua sobrevivência. O advento do capitalismo vem acentuar as desigualdades entre os homens, a exploração do trabalho

pelo capital. E apesar das mudanças, seja, na estrutura econômica, na forma de exploração e apropriação de capital, seja nos domínios de espaços econômicos, o capitalismo apresenta-se como o detentor da hegemonia mundial.

A compreensão da complexidade e multidimensionalidade desta realidade para Marx (1972) não pode ser captada sob a forma de objeto, mas almeja a sua compreensão com atividade sensorial-humana como prática. Nesse sentido, se percebe a realidade histórica como um processo no qual objetiva de forma permanente e em medida crescente o trabalho humano e, com isto, a consciência humana, o que, por sua vez, constitui condição para influir reflexivamente sobre o ser humano que pensa e age.

A realidade, dentro desta perspectiva, exige um modelo de educação para decifrá-la intrinsecamente relacionada e orientada por imbricações teóricas similares. MacLaren (1997) se refere à escola como um espaço para se criar uma cidadania politizada e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social, fornecendo direção histórica, cultural, política e ética. Este tipo de educação e de escola permitirá a desmistificação e o desvelamento da complexidade das estruturas sociais, econômicas, políticas, facilitando ao educando o esclarecimento de questões que facilitarão a viabilidade de intervenção em qualquer esfera da sociedade.

Dentro desta abordagem, merece destaque as contribuições de Freire (1993, p. 16-17; 1989) sobre a necessidade de uma consciência crítica envolvendo a compreensão de algo que corresponde cedo ou tarde a uma ação. É preciso que o ser humano seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. É a capacidade

de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo ser humano, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

O redimensionar da categoria marxista práxis, capacidade que o homem cria para refletir criticamente sua própria posição, à luz da educação traz para este um redimensionar do papel da educação enquanto uma das possibilidades de mudança ou transformação da realidade social, política, econômica apresentada aos seres humanos. Este caráter da educação é orientado pela capacidade de ação, reflexão e ação do ato educativo, a partir da compreensão de que “[...] os homens são resultados das circunstâncias, mas, contraditoriamente, são os próprios homens que criam as circunstâncias e as transformam” (MARX, 1972). Nesse sentido, pode-se compreender que é no seio de uma sociedade em geral autoritária, com todo o seu aparato ideológico, suas instituições jurídico-políticas, sua forma de legislar, que o homem, sujeito de sua história, conseguirá forjar os mecanismos de superação à exploração e construção de uma nova forma de prover a sua existência.

As diversas formas de pensar a educação vêm sendo redimensionadas neste caminhar da humanidade, uma vez que não é possível a perpetuação da espécie humana sem a consideração da educação. Mas, se é importante a perspectiva educacional com este viés político, no sentido de uma intervenção crítica na realidade, na vida social, assim como sujeito da práxis, com capacidade de oportunizar o conhecimento da formação econômica e social, essa educação pode tornar-se mais ampla, se pautada na busca da complexidade ambiental, que norteada pelos ideários marxistas, amplia-se ao expandir para a análise da dimensão ambiental. Esta discussão parece ser importante para o modelo de educação proposta neste trabalho, com o caráter de uma maior interação entre os seres humanos e a natureza, e uma outra possibilidade de desenvolvimento; no entender de Leff (2001, p. 161-162) a respeito,

[...] o propósito de internalizar a ‘dimensão ambiental’ nos paradigmas do conhecimento se propõe como um diálogo aberto a outridade, à diferença e a alteridade.[...] a internalização da dimensão ambiental requer a construção de uma racionalidade ambiental que demanda a transformação dos paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos, o diálogo, hibridação e integração de saberes, bem como a colaboração de diversas especialidades, propondo a organização interdisciplinar do conhecimento para o desenvolvimento sustentável.

Na metade da década de 1980 e durante a de 1990, verificou-se uma maior inserção das questões ambientais no cenário mundial que se refletiu nos cenários nacionais, regionais e locais. Esta perspectiva trouxe a necessidade de mudanças significativas no modo de produção capitalista dos países centrais e periféricos, com a obrigatoriedade de uma agenda que recomenda a fixação de adoção de medidas governamentais, tal como a elaboração de Agenda 21, voltadas para a problemática ambiental.

No âmbito deste movimento ambientalista se deve considerar o:

[...] saber ambiental emergindo de um processo de transformação do conhecimento que se estabelece em relação direta com suas condições de aplicação. A racionalidade ambiental, como uma estratégia alternativa de desenvolvimento, articula assim as esferas de racionalidade substantiva, teórica, instrumental e cultural; é um processo social, síntese de teoria e prática: de transformações teóricas, movimentos sociais e mudanças institucionais que incidem na concreção do conceito de ambiente (LEFF, 2001, p. 164-165).

A busca por este saber ambiental não se apresenta como tarefa de fácil execução ao exigir uma ampliação de conhecimentos de áreas diferenciadas que congregarão a totalidade para a compreensão do saber ambiental.

De acordo com esta perspectiva teórica, Silva (2000) analisa as contribuições da atividade educativa de caráter formal escolar para a instauração de novas formas de dialogar com a realidade e seus problemas, sob o enfoque comunicativo. Este entendimento da autora considera as imbricações e as complexas inter-relações existentes entre os conceitos de desenvolvimento e educação, analisados a partir de seus recentes adjetivos, sustentável e ambiental, oriundos das discussões sobre as necessidades de um futuro global. A mesma dialoga com esta possibilidade de educação

para a sustentabilidade partindo dos três sentidos fundamentais e diversos que Cunha (apud SILVA, 2000) apresenta para a utilização da expressão educação para o desenvolvimento: Educação e crescimento de renda, Educação e modernização, e Educação para a construção de uma sociedade justa. Os dois primeiros sentidos apresentam-se vinculados à dimensão econômica do desenvolvimento e o último apresenta a educação como uma espécie de remédio para todos os males da sociedade, sob uma visão explicitamente liberal.

Com esta lógica de pensamento, Silva analisa que tais expressões de educação para o desenvolvimento encontram-se impregnadas de significações distintas entre si, mas coincidentes no que se refere a sua vinculação aos interesses da esfera econômica. Negando-se, portanto, a possibilidade de vir a ser a educação uma pré-condição para a geração de novas formas de intervenção humana para o desenvolvimento, vista sob a lógica multidimensional da sustentabilidade. Silva, partindo destas três concepções, apresenta um quarto sentido, a Educação para a Sustentabilidade:

[...] que estaria este sim, vinculado à análise do conceito de desenvolvimento humano sustentável, em todas as suas dimensões: econômica, política, social e ecológica. A partir dessa expressão poderia ser pensada então, uma ação educacional também redimensionada, vista como contribuidora necessária ao processo de desenvolvimento humano.

Educar para a sustentabilidade requer algo mais do que pensar educação em si, mesmo no sentido mais amplo. O desafio é pensá-la aliada a um modelo de desenvolvimento, ressignificando todas as dimensões citadas, aplicando-as para ter sentido e ampliando-as para que somente dessa maneira se possa realizar o desenvolvimento intrinsecamente ligado à sustentabilidade.

4.3 EDUCAÇÃO RURAL CONVENCIONAL E EDUCAÇÃO RURAL À LUZ DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A destacar o caráter desigual da sociedade, é possível perceber o tratamento diferenciado dispensado às classes sociais que a compõem. Sabe-se que existem práticas educacionais diferenciadas, com investimentos diferenciados, muito embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) garanta o direito à educação com padrão de qualidade a toda a população. A educação propedêutica, discutida por Demo (1994, p. 25), como a capacidade de construir conhecimento, apontando para a competência humana de aprender a aprender, saber pensar, também é uma diretriz que deve ser estendida a todas as esferas educacionais. Mas aos trabalhadores, urbanos ou rurais, continua sendo dispensada uma educação de qualidade questionável.

Em se tratando da população rural, essa realidade apresenta-se de modo ainda mais gritante, segundo Censo Escolar de 2002, 50% das escolas rurais têm apenas uma sala de aula e oferecem exclusivamente o ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries. Essa realidade pode ser verificada no estado do Amapá, onde de acordo com o depoimento do pai de aluno 2, verifica-se que: “[...] no meio rural só fazem escolas de 1ª a 4ª séries como se não precisasse ter outras séries”. Muito embora tenha tido um aumento, no estado, no número de escolas com modalidades de 5ª a 8ª séries, estas ainda não conseguem refletir a realidade do meio rural. A concepção implícita é de que estas populações não necessitariam mais do que a 4ª série para continuarem vivendo onde estão, decorrentes do olhar que se direciona para este grupo social, visto como atrasado, deseducado, em contraposição à realidade urbana que para Ricci (1999, p. 2) “[...] configura-se como espaço da moralidade, do progresso e do desenvolvimento social”.

O sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu “remediar as falhas do *laissez-faire*” educacional, ou seja, apesar da constituição de sistemas educacionais, estes não conseguem instituir diretrizes educacionais seguidas com regularidade pelas unidades educacionais componentes. Estas acabam desenvolvendo suas práticas

educativas de acordo com algo que pode ser chamado de “ativismo pedagógico”, sem conseqüências qualitativas para a construção de uma sociedade emancipada. Segundo Santos (2001, p. 31), a constatação desta realidade deve-se à histórica descontinuidade da administração pública brasileira, resultando na ausência de ações que efetivamente contribuíram para a alteração do panorama educacional brasileiro e, quando se trata da Região Amazônica, apesar das melhoras no acesso a educação, ainda persiste um cenário pouco animador.

A educação rural na forma como vem sendo tratada tem se constituído em uma educação com “ação deformadora”. Caliari, Alencar, Amâncio (2002), identificam algumas características deste tipo de educação:

- ✓ Esta ação deformadora tem por eixo norteador a desvalorização da cultura e valores locais e uma supervalorização da cultura e valores exógenos, privilegiando uma educação de massas, sustentada por valores do mundo produtivo urbano. O mundo do trabalho está direcionado para uma prática educacional que lhe oferece a chance ilusória de serem qualificados e absorvidos no setor produtivo urbano.
- ✓ Disponibiliza para os alunos um conhecimento oriundo de um ensino de conteúdos fragmentados e distantes da realidade dos mesmos e de suas famílias, provocando um impacto bastante negativo junto às culturas específicas, desfigurando-as. O diálogo é com o que chega e não com o que compõem a realidade.
- ✓ A ação deformadora da educação rural estabelece no plano de relações entre cidade e campo, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o rurícola da totalidade definida pela representação urbana da realidade.

- ✓ O resultado desta ação é o esvaziamento do rural, como referência no processo de constituição de identidades, desestruturando a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado na perspectiva de educação rural.

A caracterização apresentada por estes autores descreve a realidade da educação vivenciada nas escolas rurais convencionais, que devido à ausência de uma política educacional voltada especificamente para o meio rural, gera práticas e quadros educacionais pouco promissores para a população rural. A aparente falta de compromisso com a realização de uma educação de qualidade, ilustrada por práticas dos gestores municipais que, em alguns casos se apropriam indevidamente das verbas destinadas para estas escolas (merenda, transporte ou material escolar), vem intensificando essa situação. Mas, independente e apesar disso, professores e alunos conseguem demonstrar que, com compromisso e muita disposição pessoal, conseguem alcançar seus objetivos, no sentido de garantia de uma educação básica de boa qualidade.

Em 1998 iniciou-se uma discussão sobre diretrizes de uma educação do campo, com a realização da I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. A partir deste evento, outros foram realizados com o objetivo de se criar um espaço de discussão sobre educação do campo sob o olhar e fazer de seus atores sociais. A consideração das diferentes práticas educativas existentes em escolas de comunidades camponesas, em EFA, CFR, em escolas de reassentamento do Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), em escolas de assentamento e de acampamento do MST, assim como modelos educacionais das comunidades indígenas e quilombolas, foram uma das linhas diretrizes destes eventos.

Este movimento teve ainda a finalidade de subsidiar a elaboração de um documento onde seriam fixadas as diretrizes de uma educação para o campo. Uma educação percebida enquanto espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, e as possibilidades de um desenvolvimento social justo neste espaço diverso e multicultural.

A composição de discussões dessa natureza indica-nos a percepção de que pode se iniciar no Brasil uma nova possibilidade de tratamento político à educação para o meio rural. Em se tratando que a educação sempre foi tema central das organizações rurais, em toda a América, sob a iniciativa dos movimentos sociais rurais que não acreditam nessa possibilidade de desenvolvimento com o modelo de educação deformadora, isto é bastante salutar tanto para o movimento social quanto para o poder público. E isto é facilmente perceptível quando se tem conhecimento de experiências do tipo *Maison Familiale*, na França ou das *Farmer's Union*, nos EUA, que surgem para resgatar o sentido da educação rural, ou seja, servir ao meio onde ela está inserida. Segundo Ricci (1999, p. 1-20),

[...] em todas as experiências e movimentos sociais rurais, ainda que não tenham chamado muito a atenção da grande imprensa, as escolas e a educação ocuparam e ocupam um lugar central. Mesmo nos acampamentos e assentamentos rurais, ou comunidades rurais de origem indígena espalhados pelo continente americano, é possível encontrar crianças sentadas no chão, ao redor de uma árvore, ou em cadeiras improvisadas. A educação para os agricultores é sempre ressaltada como garantia de uma vida melhor para seus filhos.

A educação sob o olhar dos trabalhadores rurais seria uma educação vinculada ao seu modo de vida e de trabalho, porque a relação que estabelecem com o seu mundo é mediada pelo trabalho, o trabalho na terra. Estes movimentos sociais não querem apenas escola, mas uma educação que represente as lutas desta classe. De acordo com Touraine (apud ALEXANDER, 1998, p. 22),

[...] só existe movimento social quando a ação coletiva é dotada de objetivos sociais, quer dizer, reconhece a existência de valores e interesses sociais

gerais e, em consequência, não reduz a vida política a um confronto entre campos ou classes, ainda que organize e acirre conflitos. Somente nas sociedades democráticas é que os movimentos sociais se formam sozinhos, pois a livre escolha política obriga cada ator social a lutar simultaneamente pelo bem comum e pela defesa de interesses particulares. Por essa razão, os movimentos sociais mais expressivos recorreram a temas universalistas: liberdade, igualdade, direitos do homem, justiça, solidariedade, temas que estabelecem um nexos direto entre o ator social e programa político.

Dentro desta lógica, os movimentos sociais rurais se organizam, de acordo com as diretrizes fixadas na II Conferência Nacional por uma educação do campo, realizada no ano de 2004, que se referem: lutar por um projeto de sociedade amplo contemplando as especificidades da população rural, que seja justo, democrático e igualitário, dentro de um modelo de desenvolvimento sustentável do campo e a garantia da realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação, homologação e desinstituição das terras indígenas; o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas; a regularização dos territórios remanescentes de quilombos; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários de trabalhadoras e trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate a todas as formas de discriminação e desigualdades fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo-cidade e local-global.

Os movimentos rurais conseguem traduzir em seus anseios e demandas, tanto elementos da lógica universalista discutida por Touraine, quanto aquelas indicações mais localistas referentes a sua dinâmica própria, de interesse particular. A análise da citação de Touraine relativa ao caráter universalista das demandas dos movimentos sociais, bem como a leitura crítica das diretrizes apresentadas acima indica isto.

O alcance, no entanto, deste movimento pode ser de grande amplitude, quando fixa diretriz própria e específica para a educação, por exemplo, educação vinculada aos

interesses e necessidades desta classe, mas que não se isola, pois se quer detentora de conhecimentos científicos com conteúdos culturais historicamente situados. Essas diretrizes teóricas e práticas para o desenvolvimento da educação no meio rural vão ao encontro do que para Demo (1980, p. 297) é o real significado da educação

[...] quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue tornar-se uma atividade auto-sustentada, de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos. É mister, pois, que o conteúdo pedagógico tenha também a característica de utilidade prática caso contrário, praticaríamos o pedagogismo, no sentido de dissociarmos a educação do contexto socioeconômico, político e social.

Esta é a possibilidade com a qual dialogam em educação os movimentos sociais rurais, seja enquanto STR ou movimentos que rompem, na década de 1980, com esta base sindical contaguiana, como MST, MAB, CNS e até mesmo alguns STR que se tornaram oposição à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag).

O aparecimento destes movimentos faz parte da discussão sobre os novos movimentos sociais, cujo caráter já foi tratado acima. Entretanto, pode-se afirmar, de acordo com Alexander (1998, p. 13) que estes novos movimentos são “[...] resultado lógico da mudança do modo de produção, do surgimento de novos tipos de privação. [...] Mais do que reivindicar uma redistribuição, os movimentos contemporâneos de protesto concentram-se nos códigos, no conhecimento e na linguagem”. A tentativa é de resgatar uma espécie de identidade rural. E para isso é necessário romper com o modelo convencional de educação, na medida em que este se submete à esfera estatal, que desconsidera a especificidade do mundo rural, e busca uniformizá-lo à luz de um ideal urbanizado. Dessa forma, o

[...] Estado sempre se faz presente no processo educacional, quer urbano, quer rural e, de certa forma, impõe suas diretrizes e perceptivas ao fazer pedagógico das unidades escolares. Dentro da concepção e do ideário do Estado moderno, a educação é um direito de todos, cabendo a esse mesmo Estado a sua organização, planificação, financiamento e realização. Desse modo, o Estado interfere não somente na estruturação filosófica e operacional do processo escolar, como também se faz mantenedor físico-material da rede de ensino (LEITE, 1999, p.109).

O Estado cumpre o seu papel, dentro de um modo determinado de política, de um ideário de sociedade. E para fugir desta imposição estatal, o movimento social rural organiza suas próprias estratégias de ação educativa. O caráter desta educação vincula-se aos seus interesses mais imediatos, que seria formar profissionais, filhos aptos para atuarem nas suas unidades produtivas.

A preocupação, no entanto, seria preparar para o mundo do trabalho, considerando que esta é uma *classe-que-vive-do-trabalho*, para tanto se exige a consciência de classe com identidade definida. Há que se enfatizar que não ocorre uma tendência generalizante e uníssona quando se pensa no mundo do trabalho. O que se tem é uma processualidade contraditória e multiforme. Com isso, tem-se uma complexificação, fragmentação e heterogeneidade da *classe-que-vive-do-trabalho*. Constatando-se de um lado, um efetivo processo de *intelectualização do trabalho manual*. E por outro lado, a *desqualificação* e mesmo *subproletarização* intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado, etc. (ANTUNES, 1995, p. 46-54). O intento das EFA seria o alcance da efetivação desse processo de intelectualização do trabalho manual com a apropriação de técnicas e conhecimentos que possam fazer com que tenham condições de entrar em uma economia com caráter de comercialização de seus produtos agrícolas, e não somente prepará-los para o mercado de trabalho.

Mas a desqualificação e o trabalho agrícola precário é uma realidade bastante presente no Amapá. As EFA têm o papel de garantir esta formação, preparando para este mundo de trabalho agrícola, considerando todas as dificuldades e problemas inerentes a este. A primeira impressão é que sozinhas elas não podem garantir esse desenvolvimento rural, por diversos fatores: a precária situação socioeconômica em que vive a população rural, em alguns casos situações de pobreza extrema, fazendo com que

o agricultor veja a escola como o local que o filho vai para se alimentar, pois em casa não tem, conforme depoimento

[...] na escola ela tem uma alimentação mais adequada, sabe como é, né? Na parte da alimentação embora que não seja assim uma coisa que a pessoa fique transbordando, mas todos os dias têm naquela hora certa, né? Em casa de pais a gente enfrenta muita dificuldade nesta parte, aqui, por exemplo, temos 11 pessoas. Pra gente que ganha um salário mínimo se torna pouco (Pai de aluno 3).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à dificuldade das famílias apropriarem-se de técnicas agrícolas, no caso da escola prover ao aluno, pois não contam com condições estruturais básicas para que isso ocorra.

O caráter deste movimento social, no entanto, ao reivindicar seus próprios interesses parece estar de acordo com a análise que Touraine (apud ALEXANDER, 1998, p. 15) realiza quando

[...] adota certos conceitos sobre sistemas cultural e social que visam questionar a abordagem estratégica dos movimentos sociais característica do modelo clássico afirmando que ‘um conceito estratégico de mudança implica necessariamente a redução da sociedade [meramente] a relação entre atores, particularmente relações de poder, desvinculadas de qualquer referência a um sistema social. [Segundo essa concepção] não há interesses em jogo na relação social e não existe nenhum outro campo senão o da própria relação’.

A ordem que se apresenta é a exigência colocada pela “sociedade em estado de permanente mudança”, para tanto há que se garantir a organização de grupos com interesses comuns, lutando pelo garantia de seu espaço. Para Touraine (apud ALEXANDER, 1998, p. 18), a sociedade pós-industrial da informação não tem mais uma natureza, não se baseia mais em qualquer valor ou invariante; é apenas o que se faz por si mesma, para melhor ou para pior. É irrelevante ou supérfluo apelar para princípios morais, lei natural, direitos humanos ou valores religiosos a fim de organizar a vida social. A sociedade não é nada senão o produto mutável, instável, frouxamente coerente de relações sociais, inovações culturais e processos políticos. As organizações

sociais, no século XX e no século XXI, estruturam-se estrategicamente de acordo com esta prescrição.

A análise de Touraine considerada indica uma negação do sujeito, e um ceticismo na possibilidade de mudança na sociedade, que não é a mesma que orienta a perspectiva epistemológica proposta deste trabalho, mas é pertinente quando se trata da atuação dos movimentos sociais. A forma como os movimentos sociais, em especial as associações das EFA e a RAEFAP, relacionam com as esferas de poder indica que este é um poder restrito a um grupo que lidera este movimento, e que em alguns momentos pode desenvolver relações que se limitam à obtenção de benefícios que não alcancem a maioria a que deveria se destinar.

A RAEFAP se constitui em uma entidade civil sem fins lucrativos, criada em 2000, de caráter educativo, cultural e social, servindo de ligação entre poder público e EFA. Sua criação deve-se à necessidade da criação por parte do movimento social de um mecanismo de inter-relação entre o poder público e o movimento social organizado. Este com o objetivo específico de também contribuir para um novo estilo de desenvolvimento da Amazônia que considere as potencialidades ambientais e o surgimento de uma consciência crítica e sensível em relação ao meio ambiente.

Os movimentos sociais rurais não podem ser vistos de uma maneira uniforme. Neste aspecto, Ribeiro (2003, p. 44) afirma que

[...] em 1989 e 1990 surge uma nova estratégia de organização dos movimentos sociais do campo, torna-se comum em grande parte da Amazônia, especialmente de onde emergem movimentos que passam a se auto-determinar, não mais através de categorias de uso hegemônico – camponês, trabalhador rural (ALMEIDA, 1995; p. 109), mas sim de acordo com o trabalho na vida cotidiana – seringueiros, ribeirinhos, quebradeiras de coco.

Estas diferenças, nem por isso os tornam divididos, pelo contrário, ao que parece são justamente as diferenças que fortalecem a luta, e resultam em organizações de fóruns

pela exigência de uma educação para o povo do campo, mas com a especificidade para o local.

4.4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS E DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

Os preconceitos que se criaram sobre o movimento dos trabalhadores rurais, vistos como incapazes de pensar por si mesmos sobre as questões sociais, políticas e econômicas, existentes nos setores políticos, evidenciam-se quando se definem estratégias de fora para dentro dirigidas a este movimento social. No entanto, sabe-se que este movimento foi construindo suas bandeiras de luta e conquistando espaço no cenário nacional pelos seus próprios esforços. A Liga Camponesa surgiu na década de 1950, com o apoio do Partido Comunista do Brasil (PCB), como decorrência da situação de espoliação e expulsão da terra em que viviam os trabalhadores rurais na época. As formas de enfrentamento à política fundiária que priorizava as grandes fazendas de cana-de-açúcar, no Nordeste, ou de café, no Sul e Sudeste do país, ou dos grandes latifúndios do Norte, foram as mais variadas possíveis, e buscavam neste movimento um aliado para uma intervenção mais eficaz no combate à situação de opressão.

Os sindicatos rurais, antes mesmo de serem regulamentados legalmente, já existiam na vivência da luta diária dos agricultores. Nesse sentido, o governo apenas referendou algo legitimamente instituído. E esta parece ser a estratégia dos trabalhadores rurais, plantar as raízes, para depois conseguir o aval do poder público. Nesse sentido é que Martins (1982, p. 24) e Arroyo (2004) afirmam que a luta no campo é muito prática e pouco ideológica, na medida em que em comparação com os movimentos urbanos, os movimentos rurais são mais vinculados às preocupações com seus problemas cotidianos, numa visão quase localista.

Mas apesar desta participação política conquistada forçosamente, Martins (1989, p. 45) destaca que estes dois tipos de organizações, ligas camponesas e sindicatos, instituíram, a seu modo, uma tutela sobre os trabalhadores rurais, desempenhando em alguns momentos, funções semelhantes à da tutela do patrão em relação a seus dependentes. Tal postura decorre da influência de militantes de fora do mundo rural, que acreditam que conhecem mais dos que aqueles que vivem neste meio, e às vezes apesar da boa intenção, resultam impedindo o movimento de avançar politicamente. A conquista de espaços a partir de seus próprios interesses foi iniciada pelos integrantes do movimento rural, tentando reverter este quadro.

A educação enquanto uma das prioridades deste movimento social traz a possibilidade de mudança na forma de viver e produzir destes atores sociais. A exigência da busca do direito de ser ruralista. Este movimento encontrou aliados históricos, como a Igreja Católica, de acordo com Martins (1989, p. 45), Demo (1996), Ricci (1999) e Iokoi (1996, p. 71), setores desta Igreja destacaram-se enquanto sustentáculo direto ou indireto dos conflitos e também legitimando a repressão, e por outro lado contribuíram para a modificação deste tipo de situação, facilitando as pessoas entender melhor a realidade brasileira a partir da opção pelos pobres. Nesse sentido a Igreja Católica contribuiu com esta parcela da população, seja prestando assessoria para a organização sindical, repassando informações legais sobre código civil referente ao direito de propriedade, auxiliando na aquisição de verbas para construção de escolas ou espaço físico.

Atualmente, estes movimentos sociais já conquistaram um certo nível de organização, formação e preparação política conseguindo dialogar diretamente com o poder público e exigir a garantia de seus direitos, mas sem, no entanto, perder a especificidade de sua educação. Isto poder ser ilustrado nos depoimentos da liderança 5:

[...] o nosso trabalho é em várias frentes. A educação é dever do Estado. Se o Estado não dá conta de fazer educação, ele tem que apoiar quem faz. E é aí que a gente se apóia e vai. A grande dificuldade é a comunidade não conhecer seus direitos, na hora que ela conhece seus direitos, se organiza e se mobiliza para ir, e ela consegue. O Brasil é um país que tem uma das maiores legislações na questão ambiental, social, mas, a comunidade, como cidadã, ela desconhece isso. Se fizesse o uso bem organizado disso ela conseguia, mas ela não conhece. O governo negou escola, informações para ela e uma série de coisas. Acredito que aqui no estado do Amapá, especificamente, essa é uma situação que é difícil acontecer pela estratégia que nós fomos desenvolvendo o estado, do ponto de vista de quem faz educação, no conselho de educação, na questão do judiciário. Essa escola todo mundo conhece, quem vem aqui defende. Nós temos uma estratégia muito forte nessa direção, e aí eu tenho segurança que, o projeto, esse risco ele não corre. Porque a educação é dever do estado. Se não dá conta de tá fazendo, tá pagando por isso. Essa é a situação. Tem discurso que diz que a comunidade se é escola-família, tem que produzir para se manter. Isso vai de encontro aos meus direitos que estão na constituição. Eu tenho que fazer isso, mas eu tenho que buscar os direitos, porque eu estou formando gente aqui. Então é discurso que eu já bati de frente aqui que tá furado, eu não tô passando para a comunidade o direito que ela tem de cidadania. Eu tenho que trabalhar o potencial, a comunidade tem que ajudar, tem que se manter, mas o estado não pode fugir da sua responsabilidade. Eu não posso passar para a comunidade que o estado não tem compromisso com isso.

Esta é uma visão pautada em uma concepção de consciência política com possibilidades de grandes retornos para o movimento social rural local, no sentido do fortalecimento deste, ao buscar enquadrar nas políticas educacionais do Estado uma política de educação dos movimentos sociais. Mas cabe ressaltar que um projeto desse porte só se mantém, se tiver o apoio da comunidade, das famílias atendidas, que o compreendendo toma para si, até porque a proposta da EFA não pode limitar-se ao repasse puro e simples de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas

[...] esse projeto tem esse objetivo: levantar a questão fundiária, biodiversidade, questão agrícola, organização, religião, econômica, habitação. Porque isso tudo é a vida da comunidade. Eu nunca vi um programa de governo que enxergue isso, o governo nunca contempla a expectativa da comunidade. Então, não queremos montar um projeto aqui (no raio de ação das escolas) que dê conta da comunidade como nós temos que dar. Como enfrentamento nós temos que conquistar o governo municipal, federal, autarquias, enfim. A gente tem que se organizar para enfrentar esse negócio e, do ponto de vista do desenvolvimento, a pedagogia da alternância e os alunos têm consciência disso. Se você não tiver os alunos críticos, sabendo dos problemas da comunidade, ele não vai conseguir enfrentar. O nosso desafio é estar aperfeiçoando o que a gente tem. Porque a gente tem uma defesa muito grande das escolas. Porque se a gente não tiver a capacidade de enxergar, fazer uma leitura da conjuntura das escolas-famílias, das conjunturas de governos, das conjunturas da vida das comunidades, a gente não vai conseguir traduzir para a comunidade a expectativa que ela tem das escolas-famílias (Liderança 5).

E, por outro lado, deve-se ter muito cuidado para não correr o risco de perder a especificidade do caráter das EFA, pois o poder público, embora não interfira na proposta pedagógica, pode estar interferindo em outras esferas sem que o movimento se dê conta disso, tais como: dimensão organizativa das escolas, repasse de recursos. Outro aspecto é o risco que se corre no momento em que o Estado não se responsabilizar mais pela manutenção da escola, uma vez que estas no estado do Amapá são administradas em quase 90% com recursos do Governo do Estado, através de convênio fixado com as associações das famílias das EFA.

Em setembro de 2004, as escolas paralisaram as atividades, devido ao Governo do Estado não ter repassado recurso financeiro para três escolas, conforme informação da assessora pedagógica, resultando na paralisação das atividades de todas as escolas uma vez que:

A falta de repasse sufocou em cheio as escolas. Além de não poder pagar os monitores e demais fornecedores, faltou merenda e as escolas não tiveram condições de se manter. A Rede das Associações levou ao diálogo com o Governo do Estado. O prazo prometido pelo governo seria quarta-feira, porém mais uma vez ficou somente na promessa. Sem fôlego para continuar, as associações decidiram anunciar a paralisação das escolas (ESCOLAS. Folha do Amapá, 2004, p. 1).

Isto gerou um movimento de solidariedade por parte das demais escolas, com o rompimento das atividades das mesmas. Tal problema impôs ao movimento uma reflexão sobre esta questão da manutenção financeira da escola pelo governo estadual, possibilitando o estabelecimento de novos questionamentos e o pensar de novas formas de intervenções para buscar soluções para esta problemática.

A omissão do Estado na operacionalização de políticas públicas, como a educação, pode resultar em benefícios para o poder público sem que este se responsabilize pelos custos. Hébette (1994, p. 5), sobre a experiência do Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST) afirma que para os movimento sociais rurais

[...] não basta denunciar, pressionar, precisa ainda mostrar propostas elaboradas; na verdade se a gente refletir bem, é mais um ganho dos órgãos oficiais, do que do Movimento. São eles que condicionam o atendimento à apresentação de propostas ‘construtivas’, isto é, propostas que se enquadram nos critérios e quadros das políticas sociais.

Em geral são experiências com um grande ganho para o poder público que acaba se eximindo de arcar com as despesas, ficando apenas com os melhores resultados.

O poder público, ao assumir a responsabilidade pela educação, deve também respeitar as peculiaridades desta realidade, o que já foi destacado anteriormente, que em geral precisa ser garantido pelo movimento social em questão. Arroyo (2004, p. 14-15) defende uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo. Um projeto de país que precisa inserir um modelo de desenvolvimento para a população rural que vem sendo construído por estas populações, apropriado a cada região, estado, município e localidade.

É sabido que na Região Amazônica, assim como no Brasil, a maioria dos estabelecimentos rurais é composta por agricultores familiares. Tal realidade deve-se à própria relação desses pequenos produtores com a agricultura voltada para a subsistência. Martins (1983, p. 38-39) faz esse resgate destacando a forma como estes trabalhadores se relacionavam com a terra, seja como agregado, nas fazendas da cana-de-açúcar, como sitiantes ou posseiros, a situação era trabalhar nas grandes fazendas, realizar todas as etapas do plantio de culturas ou da preparação do pasto e em troca era lhe dado o direito de trabalhar para si na produção de gêneros alimentícios. Esta situação é que caracteriza os trabalhadores rurais brasileiros durante todo esse tempo como produtores de gêneros alimentícios de consumo interno - “lavoura de pobre”.

A valorização da agricultura familiar, enquanto política pública, ainda é incipiente se comparada com os incentivos fiscais e créditos dispensados às grandes empresas agropecuárias. Esta ausência de maior investimento talvez se deva à constatação de que a agricultura familiar não está preparada para uma relação de grande produção exigida pelo mercado. Para Velho (apud IOKOI, 1996, p. 105), discordando de Martins que considera que a unidade existente entre as várias lutas camponesas, do colono gaúcho, passando pelo posseiro maranhense, índio, está na resistência obstinada à expansão da propriedade capitalista da terra, a postura destes grupos (trabalhadores rurais) está circunscrita à relação capitalista constituída pela mediação do capital comercial e usuário, fazendo com que esses grupos se tornem “capitalisticamente sensíveis ao mercado”. O desejo do camponês de participar no mercado, como fornecedor de gêneros ou da própria terra, significa que ele não se encontra no campo de resistência contra o capitalismo.

O discurso sobre o desenvolvimento objetivando a implantação de teoria e práticas sustentáveis para o meio rural surge no estado do Amapá de forma mais evidente em 1995 com a criação do PDSA, que pelo seu caráter de promoção da sustentabilidade teve no trabalho das EFA um dos caminhos para o alcance do objetivo pleiteado, o que fica bastante visível nas falas dos diferentes depoimentos das lideranças

[...] tivemos apoio de pessoas que apoiaram a nossa filosofia, que hoje é o senador João Alberto Capiberibe, que foi secretário de agricultura e foi o primeiro nome que recorremos e aprovou a nossa lei, e de lá como prefeito, governo, multiplicou ajuda, infelizmente saiu, né? Teve que ir pra fora, mas com o compromisso sério com a rede das escolas famílias (Liderança 2).

A adoção do discurso de desenvolvimento sustentável passa a ser apropriado por vários tipos de movimentos sociais, governos e ONG, como forma de conseguir recursos dos países desenvolvidos. Ribeiro (2003, p. 47) afirma que neste

[...] contexto o Movimento pela sobrevivência da Transamazônica afirmava através de um discurso utilitário, porém, includente: ‘nós temos que, sem perder de vista este outro lado, aderir à questão da ecologia porque vamos ter

alguns recursos', nesse sentido é que se introduz o discurso de sustentabilidade nos eixos prioritários do Projeto Global de Desenvolvimento da Transamazônica.

Ou seja, a opção pela busca de um desenvolvimento sustentável vem mais em função de obter recursos do que de realmente do desenvolvimento das práticas sustentáveis.

As evidências indicam, no caso das EFA no Amapá, que há um discurso colocado na fala das lideranças, mas que não há indicadores que garantam a existência de práticas sustentáveis, o que acontece são algumas situações isoladas mas ainda não compõe uma vitrine. As dificuldades para a implantação deste processo dependem de uma série de fatores, o que será abordado mais adiante.

4.5 MOVIMENTOS EM REDE: AS DINÂMICAS DE ARTICULAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS PROCESSOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS EFA

Como já foi relatado acima, as EFA surgem do movimento de cooperação e solidariedade entre as pessoas que compõem o Sintra, apoiados pela Igreja Católica. Esse processo de organização e gestão exige um movimento social articulado e politicamente forte para sustentar a relação com o poder público no sentido de garantir o respeito às suas demandas educacionais. E, sobretudo, a aplicabilidade de uma educação que não é a mesma que este poder público executa enquanto princípios e práticas educacionais para as demais escolas rurais.

As dinâmicas de articulação surgem a partir do grau de participação que este movimento social, enquanto STR possui, para que possam se organizar como grupo social que exige direitos constitucionalmente garantidos, mas que também acredita que tem deveres. Para Demo (1996, p. 47) a comunidade pode adotar uma postura de

[...] co-participação nas propostas de política social, desde a concepção até a execução, em graus e modos muito diversos, dependendo das circunstâncias históricas e, sobretudo do teor organizativo dela. Muda-se a postura de recebimento de favores para aquela de reivindicação de direitos e de soluções próprias dos problemas. Não é certamente alternativa a postura que apenas vê

direitos, porque esconde outra forma de assistencialismo. Mas é alternativa a postura que se apresenta como parte integrante das soluções possíveis, incluindo a cooperação através dos mais variados recursos (BETTO, 1985; UNICEF, 1980; FERREIRA, 1982, p. 19-23; NEALE, 1985, p. 677-98).

Essa discussão traz novamente o que já foi ventilado neste trabalho, que seria o prejuízo do caráter que a relação atualmente se estabelece entre governo e EFA pode trazer para este movimento. O ideal seria a busca de novas parcerias e recursos no sentido do estabelecimento da autonomia das EFA frente ao Governo Estadual. O depoimento da Liderança 1, reforça essa necessidade e tenta negar a situação de dependência financeira das EFA

[...] a gente tem que se virar pra conseguir recursos, o governo do estado, o federal, dos ministérios, se não virar não consegue. É uma burocracia que dá vontade de largar. Aqui temos dinheiro do Ministério do Meio Ambiente. A nossa maior dificuldade é financeira, uma outra dificuldade é que a gente não encontra pessoas capacitadas pra fazer projetos. Nós temos muitas pessoas que vem fazer projetos e querem ganhar.

Mas existe também posições seguras quanto à garantia de repasse desse recursos

[...] no estado do Amapá, eu acredito que a nossa política faz com que nossas escolas não perca mais. Tanto é que nós estamos amparados pela Constituição e já tem um projeto de lei que já faz parte do orçamento do Estado, já está na Assembléia (Liderança 5).

Outros, no entanto, sobre o mesmo assunto, não demonstram tanta convicção e confiança nesse processo

[...] aí fica difícil. Ainda tem esse erro que todo mundo fica em silêncio. Eu como presidente da escola, eu vi a escola começar, engatinhando, e hoje eu já vejo o crescimento dela. Ela começou ali na beira do rio numa casinha pequena e hoje eu já vejo o crescimento dela. Ela não tá mais engatinhando, ela já tem uma responsabilidade. Eu vejo uma série de coisas que pra mim tá errado (Liderança 6).

De acordo com as opiniões, percebe-se a divisão nas posições. E a última diz mais sobre a realidade ao reconhecer a responsabilidade das escolas e o seu crescimento dentro do seu contexto, percebe também que a situação de dependência do recurso estadual pode um dia trazer problemas, como trouxe.

A organização pode gerar participação qualificada, tanto tecnicamente quanto politicamente, que ocasiona uma intervenção crítica e com capacidade de maior alcance

no atendimento às reivindicações junto ao poder público. Em 2000, surge a necessidade da organização por meio de uma rede, RAEFAP, rede enquanto estratégia de ação coletiva, ou seja, como conceito propositivo de atores coletivos, movimentos sociais, pois deve-se considerar que a discussão de redes perpassa por outros pontos de vista, tais como: metodologia de análise científica, teoria substantiva, rede técnica (SCHERER-WARREN, 1999, p. 22-23). A liderança 2 descreve o porquê da criação

[...] a rede foi criada com o objetivo de garantir as cinco escolas, a escola mais nova que nós temos é a do Cedro, do Tartarugalzinho; mas as quatro escolas já estavam antes de criar a rede. Então qual é o nosso objetivo? É fortalecer, ela foi criada para o desenvolvimento sustentável das escolas que temos. É uma regional da Unefab, que está em Brasília. Então o que nós tivemos, além dela ser a representante das EFA, dos convênios que nós fizemos, na secretaria com o governo, fizemos só um e é ela encaminha, entendeu? Então, hoje a rede vem acompanhada com 800 jovens, 500 famílias, 170 comunidades, 5 municípios do estado do Pará. Então, como a gente ta com todo esse potencial tivemos que criar essa regional que é pra nos representar; e o nosso objetivo é que cresça mais ainda esse movimento em nome das famílias. E a rede compartilha hoje porque tem trazido conhecimento em termos de seminários, cursos para essas famílias que estão no seio acadêmico das EFA.

Dessa forma é criada a RAEFAP, para que pudesse congrega uma política única para as escolas e fortalecer a organização do movimento no estado, principalmente no que se refere à negociação de convênios com o Governo do Estado.

As opiniões sobre a importância da RAEFAP para o movimento são diferenciados:

A Rede é mãe das escolas sem a rede as EFA não funcionam, de onde sai os frutos para as escolas, de onde vem a fonte para as veias (Liderança 6).

Antes o trabalho das escolas era isolado, depois da rede das escolas houve a integração, ela consegue fazer esta interação (Monitor 04).

A direção da Rede virou um cargo político devido às regalias que o presidente possui, como transporte, etc. A rede deveria servir para unir as escolas, mas se criou uma competição entre elas (Coordenador 04).

Na época do Barcelos, era só aquele dinheirinho da Itália pra pagar professor. Então depois que se abriu, que se criou a rede foi que a escola começou a abrir um leque, a avançar nesses aspectos (Coordenador 01).

A compreensão que se tem do papel da RAEFAP, pelo menos para a maioria dos entrevistados, é de congrega, integrar o trabalho das EFA, como pode ser constatado

com as declarações acima, ou seja, com um compromisso tanto técnico como político. A preocupação, no entanto, não deve se limitar a apenas buscar recursos financeiros, o que é importantíssimo, mas cuidar dos demais aspectos para que seja demonstrado a importância de se investir nas EFA.

No documento da RAEFAP registra-se que

[...] a organização visa garantir a autonomia através do fortalecimento institucional e a sustentabilidade e parceria com o estado, municípios e ONG, buscando, através da Pedagogia da Alternância, respeitar as características da Região Amazônica, construindo um modelo de desenvolvimento, propondo tecnologias para a agropecuária, extrativismo e agroturismo, valorizando as potencialidades da biodiversidade.[...] A RAEFAP tem estabelecido contatos permanentes com o poder público, do qual tem reconhecimento, discutindo e propondo ações de políticas públicas coerentes, não só de ações educativas, mas também aquelas que envolvem interesses mais gerais das populações em suas áreas de atuação (MOVIMENTO, 2002, p. 7).

Os objetivos acima colocados corroboram com que Jacobi (2004) afirma, indicando que:

[...] as redes se fortalecem no plano político e institucional, sendo cada vez mais reconhecidas pela sociedade como pelos governos, sendo crescentemente solicitadas a participar dos processos decisórios. Tem estimulado parcerias que potencializem ações que articulam o poder público local com associações de moradores para pensar o desenvolvimento socioeconômico.

Nessa defesa do papel da RAEFAP aparece novamente o movimento social dentro da análise de Touraine, com princípios do movimento social clássico, não só com interesses imediatos, mas preocupado com uma mudança na esfera mais ampla. Mas na prática a eficiência da RAEFAP reduz-se ao estabelecimento do diálogo com o poder público, exigindo uma agenda de compromissos por parte deste, em especial sobre o convênio, para a conquista da educação.

Nesta discussão cabe destacar o posicionamento da Gerente da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que acompanha o processo técnico-pedagógico das escolas prestando assessoria e apoiando as questões de articulação com o poder público, quanto à contribuição financeira do governo

[...] é uma parcela de contribuição sim. Até porque hoje as escolas ainda não têm uma autonomia financeira para poder se manter. Então é preciso o Estado estar nessa parceria. Agora, o que está se buscando, o que foi firmado no protocolo de cooperação, foi com essa intenção de estar junto, com os setoriais do governo, estar possibilitando esta autonomia financeira. Por exemplo, existem projetos, financiamentos não só ao nível da escola, mas com a finalidade da comunidade.

Os esforços no sentido da construção de um modelo de desenvolvimento, ou de uma política de solidariedade entre as escolas no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, isto ainda não ocorre.

Scherer-Warren (1999, p. 28) diz que há nesta forma de auto-organização e de relacionamento interorganizacional com base na ação coletiva, chamada rede, pressupostos ideológicos para tal forma/estratégia de organização e relacionamento. Primeiro, pressupõe a criação de uma nova utopia de democracia, em que as relações políticas seriam horizontalizadas e em que haveria maior reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pluralismo ideológico; e segundo, aposta na possibilidade de conectar o local ou específico com o global ou com o interesse mais geral de uma cidade, de uma região ou mesmo do planeta. O processo de criação da RAEFAP vincula-se a esta lógica enquadrando-se tanto dentro do primeiro como do segundo pressuposto.

Para Scherer-Warren (1999, p. 29-30) tem que haver por parte das Ciências Humanas, uma investigação no sentido de interpretar o ideal de democracia veiculada por estas, mas estas questões podem e devem ser consideradas pelo movimento em pauta, até como forma de avaliar essa vivência em rede:

[...] para pesquisar redes de movimentos como conceitos propositivo, de poder local, e resgatar as contribuições multidisciplinares, propõe-se analisar: a forma de mobilização de recursos – a partir da determinação dos recursos humanos mobilizados (ONG, movimentos populares, cidadãos informais interessados, líderes políticos, etc.), verificar que tipos de elos se estabelecem entre esses atores sociais mobilizados e recrutados. São elos horizontalizados ou se repete a velha tradição política da hierarquia e do clientelismo? Qual a base social e cultural de origem dos participantes da rede? Há processo de inclusão dos atores na sua diversidade? Como o princípio da confiabilidade se combina com o princípio da complementaridade pela diferença?; A estratégia de organização e de ação – verificar qual a forma de

institucionalização das redes e como se dá esse processo de formalização, como se combinam redes sociais do cotidiano com as redes político-estratégicas que visam interferir no poder cidadão? Como se confrontam as diferenças, as diferenças lógicas, as relações de poder e os conflitos de interesse em relação a esfera pública? [...] Como interagem solidariedade e conflito?; Efeito multiplicador das redes – há que se avaliar o poder de irradiação do ideal de democratização proposto, considerando-se o processo político sob a forma de redes [...] Mesmo que existam tensões internas nas redes entre esse imaginário democrático e as velhas formas de relacionamento e de se fazer política, no nível simbólico passa-se a exigir um novo campo político-cultural.

Conforme observações realizadas e o confronto com o material teórico sobre a discussão de redes, a RAEFAP se apresenta com algumas dificuldades para o estabelecimento da horizontalidade. Seria inverdade afirmar que há uma política autoritária, mas ao que se evidencia é que há a administração de grupos dirigentes até porque cada mandato da rede é responsabilidade de uma das escolas, iniciou com a EFAP, seguida da EFAPEN e atualmente quem tem a direção é a EFAC. Dentro desta lógica, embora possuam a mesma base cultural e social, é necessário uma maior nitidez por parte dos atores que a compõem do princípio da confiabilidade, se combinando com o princípio da complementaridade pela diferença. Mas por outro lado, pode-se perceber que apesar dos conflitos existe a solidariedade, em especial quando se trata de garantir o repasse dos recursos financeiros.

O depoimento da assessora pedagógica reflete sobre a difícil capacidade de se dialogar dentro da RAEFAP, evitando que ocorra o estabelecimento de uma cultura democrática:

[...] a rede é um pouco dividida, pra um lado e pro outro, e tem umas escolas que seguem “essa” e outras que seguem “isso aqui” não é fácil trabalhar quando há essas divisões. Às vezes tem situações gritantes que a gente precisa tomar medidas “olha é isso aqui ou é nada”, e eles acatam naquela situação emergencial, mas não pra ficar na boa, em paz e fazerem todos juntos, a gente ainda tem diferenças muito grandes ainda que atrapalham. É uma coisa que deveria ser mais aberta e mais integrada, onde todos tivessem vez e voz, mas isso não acontece. Eu às vezes tenho que fazer um certo malabarismo naquela rede pra poder conviver com as duas facções. Não é fácil. Todo mundo quer ser o pai da criança, desde quando iniciou o movimento de escola-família, todo mundo quer ser o pai da criança. Tem essa ciúmeira boba porque uma escola conseguiu isso, “ah! Eu então eu vou querer que consiga também isso”.

Estas análises podem ser bastante enriquecedoras para uma melhor e maior organização e implementação das ações da RAEFAP junto às EFA, pois ao identificar o caráter da institucionalização desta e a difícil tarefa de exercitar a democracia realmente, os ganhos para o movimento poderão ser relevantes.

Questionados sobre o papel da RAEFAP de facilitar a integração entre as EFA, lideranças foram unânimes ao afirmarem que ainda não está ocorrendo

[...] Infelizmente a rede não está fazendo o papel dela, a não ser com o lado técnico. Ela tem deixado muito a desejar isso em todos os pontos. Nós temos uma assessora pedagógica que, nos outros estados a assessora pedagógica fica uma semana na escola. Aqui na nossa escola ela chega hoje e amanhã vai embora. Então nós não estamos bem assistidos pela rede. Ela realmente foi criada para dar uma força total com peso político, agora eu não sei o que está faltando, porque ela não tem feito essa base. Eu não sei se é falta de conhecimento por parte de alguém.[...] Em outros estados as redes tem um trabalho muito fantástico, até correr atrás de recursos das próprias escolas junto ao governo ou algum órgão do exterior [...] aqui a nossa rede está parada no campo.[...] Agora o governo criou o departamento de cooperação, com todas as outras secretarias do governo, eu espero que a rede mude a sua forma de trabalhar, se não adianta ter criado a rede, ela foi criada pra dar avanço nas escolas de todos os níveis e isso ela não tem feito (Liderança 1)

A divisão de grupos, entre os integrantes da EFAP e EFAPEN, e os da EFAC, dentro do movimento é notória. Esse confronto pode prejudicar a organicidade deste, pois ao que parece, não é saudável à medida que a solidariedade pode se constituir em maior facilidade para a resolução de problemas pela luta como um todo

[...] Eu diria que não há um trabalho de cooperação dentro da rede. Hoje as EFA por ser autônoma, ter uma entidade como essa que vive um processo com uma política interna tem ficado afastada desta questão de cooperação, tem que ser mais calorosa, a gente tem que fazer um trabalho muito consistente pra chamar a comunidade. As escolas têm agido de modo individual, isso acaba prejudicando. Mas há sim essa cooperação nas tomadas de decisão, a gente tem compartilhado isso, mas as ações têm que ser mais próxima. (Aluno 4, atual presidente da RAEFAP)

[...] o papel da rede é importante porque ela consegue unificar uma luta maior pela estratégia de mobilizar várias frentes e torna isso aqui um movimento grande. Se eu quiser colocar 2000 pessoas em 20 km de Macapá, eu coloco. Então você consegue avançar. Outra coisa é que apesar da gente trabalhar com a Pedagogia da Alternância, mas tem muita coisa de forma diferente uma da outra. A gente precisa saber o que cada um tá fazendo, suas ambições e se unificar numa visão mais ampla (Liderança 5).

A política de reciprocidade das gestões também é algo que precisa ser considerado neste trabalho das EFA, as escolas possuem experiências diferenciadas que, se trocadas entre si, podem trazer grandes retornos para o movimento.

A discussão sobre as redes sociais relaciona-se, dentro da dinâmica da globalização, à necessidade de uma participação mais ativa por parte dos movimentos sociais. Diante da ampliação de desigualdades sociais, econômicas, políticas, confrontam-se de maneira mais veemente junto aos governos e com isso buscam gerar uma nova governabilidade. Nesse embate,

[...] formam-se 'identidades de resistência' e 'identidades de projeto'. (CASTELLS, 1999). As identidades de resistências são formadas por atores que precisam construir formas de resistência e sobrevivência que geralmente expressam desacordo com a 'nova ordem mundial', lutando por justiça social e cidadania num modelo que fortalece assimetrias (JACOBI, 2004).

E, é dentro deste contexto, de exclusão social que se criam redes sociais. O objetivo é de se contraporem às relações de dominação nos moldes das regras fixadas com a globalização econômica, mas que precisam estar unidas na sua luta para atingir seus objetivos.

Para a criação de redes, a questão da identidade é um fator preponderante. Estas só existem e fortalecem-se considerando uma identidade. A abordada neste trabalho é a identidade rural, buscando eximir-se da exclusão social a que sempre estiveram submetidos. Castells (1999, p. 23-39) afirma

[...] em um mundo de fluxos globais de riquezas, poder e imagens, a busca pela identidade coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se fonte básica de significado social. [...] no entanto, a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação de instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões sociais efêmeras. [...] por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.

A tentativa do movimento social rural do Amapá, através da criação da RAEFAP, em resgatar a identidade rural pode ter sido um grande ganho para o movimento, porque afinal são pessoas unidas, lutando, buscando a melhor forma de organização pela garantia de uma educação de qualidade e que reflita os seus interesses e necessidades. A rede, no entanto, tornou-se um espaço para rivalidades entre os atores envolvidos, e se as questões realmente importantes não se sobrepõem às divisões internas, acabará perdendo o objetivo real para que foi criada.

5 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS EFA

Neste capítulo, serão abordados os princípios da PA nas práticas cotidianas das EFA e como estão os mesmos congregados em sua proposta pedagógica. Inicialmente, será realizado um breve histórico do surgimento da PA, resgatando a origem da apropriação do termo até sua aplicação nas experiências com as EFA. No tópico seguinte, serão retratados os instrumentos da PA: caderno da realidade, plano de estudo, colocação em comum, folha de observação e visitas às famílias, que juntos compõem o fazer pedagógico das EFA. O PPP, o Plano de Curso Orgânico (PCO) e o trabalho interdisciplinar, também fazem parte desta pedagogia, e estão inseridos como mecanismo da busca de uma intervenção mais eficaz. E, por fim, será dado destaque às atividades realizadas pelos discentes, enquanto ação educativa para a apropriação desta proposta.

5.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM POUCO DA HISTÓRIA

Ao iniciar a discussão proposta, faz-se necessário resgatar a origem da prática da alternância, atualmente utilizada nas experiências educacionais no meio rural com as EFA e CFR, mas que vem se expandindo junto às populações rurais. A discussão sobre essa modalidade de formação surgiu após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de dignificar os trabalhadores nas empresas (CAPELO, 1994). Possui um caráter ideológico e pretende o desenvolvimento contínuo do indivíduo no trabalho. Historicamente, duas correntes marcaram o aparecimento da formação em alternância: as pedagogias do trabalho (socialistas) e as novas pedagogias (ativas) (CAPELO, 1994). Ambas têm em comum o fato de reagirem à condição humana das crianças no mundo do trabalho nos séculos XVIII e XIX.

No entanto, cada uma dessas orientações possui a sua especificidade. Para as pedagogias do trabalho, a produção de bens materiais úteis é essencial. O lugar da formação é o local de trabalho, não havendo assim, diferenciação entre formação e produção. Por sua vez, as novas pedagogias fazem a diferença entre formação e produção e desenvolveram-se no contexto dos anos 1970 e 1980. Para elas o lugar da formação é na escola e o trabalho é concebido como uma atividade manual que está ao serviço da formação intelectual (CAPELO, 1994). É dentro desta lógica que funciona as EFA.

Tal compreensão faz com que se perceba que há a predominância, na formação em alternância, da pedagogia socialista defendida por Pistrak (1981), mais do que da pedagogia ativa. De acordo com esta última, a escola tem como finalidade adequar as necessidades individuais ao meio social e para isso tem que se organizar de modo a retratar o quanto possível, a vida. A integração ocorre através de experiências que satisfazem, ao mesmo tempo, os interesses dos alunos e as exigências sociais. Porém, isto ocorre enquanto um simulacro, onde o aluno faz a simulação na escola para depois levar para a sociedade, sem o questionamento da ordem social estabelecida, do modelo societário proposto.

A pedagogia socialista complementa esta proposta. Para Pistrak (1981), o trabalho enquanto base da educação há de estar ligado ao social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil. Sem esta perspectiva, o mesmo perderia seu valor essencial, seu aspecto social. Nestes termos, reduzir-se-ia, de um lado à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

A união destas duas elaborações contribui para a construção da formação em alternância, pois congrega a utilização do trabalho no processo educativo, na instância

da escola. Marx (1977) chegou a propor, subsídio para a elaboração de Pistrak para a Escola do Trabalho, “[...] escolas politécnicas e agrônômicas e escolas profissionais”. O ensino politécnico implica a compreensão de dois níveis que não podem ser separados: 1) ensino politécnico deve se realizar na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão perfeita do processo de produção; 2) esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de superar a alienação crescente, reunificando os seres humanos com a sociedade. A reflexão do Aluno 5, EFAP, faz perceber a conexão existente entre escola e trabalho

[...] porque quando a gente está na roça praticamente sem conhecimento nenhum, acha que ela é um bicho de sete cabeças, quando você parte pra a sala de aula numa escola como essa você percebe que consegue alcançar muitas coisas. O aluno sai daqui bem relacionado com o trabalho.

As EFA diferenciam-se das demais escolas pela garantia desta relação que é de suma importância para que o aluno, através dos conhecimentos adquiridos e dos que já possui, intensifique e aprimore sua prática produtiva. Assim, o trabalho ganha importância em qualquer esfera da vida dos seres humanos, pois não há a realização pessoal sem trabalho. Para Souza (1984, p. 28),

[...] o homem é homem porque pensa e se organiza socialmente, mas também o é porque trabalha, isto é, porque, com a combinação de sua inventividade espiritual e da sua energia física aplicadas objetivamente, transforma o mundo a seu redor e o adapta às suas necessidades pessoais, satisfazendo-as e assegurando, com isso, a própria sobrevivência. A ciência e a técnica, que multiplicaram o potencial humano de atuação sobre a realidade cósmica e social, nasceram e se desenvolveram a partir desta capacidade fundamental do homem, a que chamamos trabalho.

Em se tratando do trabalho relacionado com a educação aplicada à vida, no caso das EFA, esse que-fazer se dá de forma mais contundente. O exercício do trabalho na escola servirá para o enriquecimento na vida cotidiana e pode contribuir para o alcance da formação integral da pessoa, que também faz parte deste projeto educativo.

A preocupação com a formação humana integral e não apenas com a qualificação profissional está presente constantemente nas atividades desenvolvidas na escola, onde as ações de solidariedade, responsabilidade e companheirismo entre os alunos é visível. Segundo Souza (1984, p. 59),

[...] todos os graus de ensino devem preocupar-se menos com a educação para o trabalho como tal e concentrar seus esforços no desenvolvimento integral, ou seja, físico, intelectual, moral e social, dos seus alunos. Porque antes de ser um produtor ou um trabalhador, o educando é um ser humano e quanto mais sólida a base de cultura geral que se lhe der, melhores resultados obterá quando da opção e da formação para o trabalho e do seu futuro desempenho profissional.

Esta discussão apresentada por Souza aponta a necessidade da compreensão da educação com este caráter de formação integral visando a formação de ser humano na sua plenitude. Sabe-se que as adjetivações que acompanham a palavra educação nas últimas décadas como, por exemplo, educação sexual, educação para o trânsito, educação para o trabalho, educação ambiental dentre outras, têm gerado limitações que impedem o alcance desta formação integral.

A utilização do termo alternância não é muito presente no vocabulário da discussão educacional brasileira, enquanto produção própria. Sua apropriação ganha sentido quando relacionada às experiências do movimento das *Maisons Familiales Rurales* na França, introduzidas em 1946. Silva, L.H. (2000) realiza uma síntese sobre a utilização deste termo neste país, que passa a ganhar uma nova importância a partir das experiências das *Maisons*. Isto decorre do evento “Une autre école” de 1968, considerado o marco na história da alternância francesa, pois permitiu sua expansão para toda a rede educacional do país, uma alternativa para o sistema educativo francês e as reivindicações expressas sobre a necessidade de uma renovação educativa e pedagógica do ensino nacional. Este ensino, por ser fechado em si, estimulava a passividade, isolamento e desinteresse dos jovens.

A alternância facilitaria o rompimento com a submissão e a desmotivação dos jovens. O trabalho e uma profissão forneceriam um sentido à vida, uma motivação aos jovens para o processo de aprendizagem (BACHELARD, 1984 apud SILVA, L.H., 2000). Desse modo, acredita-se que o trabalho passaria a dar sentido às práticas escolares, possibilidade dada pela diversificação de atividades a serem realizadas na escola, impedindo que o ensino se tornasse desinteressante. Gimonet (apud SILVA, L.H., 2000, p. 17) destaca as expectativas dos educadores em relação à alternância no colóquio realizado na França, em 1968:

- ✓ Facilitar o amadurecimento do estudante e suas capacidades de se orientar
- ✓ Facilitar sua inserção social
- ✓ Reduzir o fosso entre intelectuais e manuais
- ✓ “Produzir” bons profissionais utilizáveis imediatamente
- ✓ Facilitar os estudos para os adultos permitindo-lhes retornar periodicamente ao trabalho
- ✓ Tornar os estudos superiores menos teóricos ou menos artificiais, associando-os à utilização pedagógica de uma prática.

Mas, para se chegar à PA na proposta pedagógica hoje apresentada, originária da experiência francesa, a trajetória foi longa e trabalhosa para a sua construção e consolidação. Conforme Silva, L.H. (2000), a mesma tem como traço marcante uma ação educativa cujo objetivo é de atender às necessidades de formação do jovem agricultor e/ou agroextrativista, preparando-o para se tornar o responsável pela propriedade e um militante capaz de se engajar na melhoria do seu meio de vida, com ênfase na formação global dos alunos. Esta prática seria efetivada através do exercício

da sessão familiar e escolar, pois o aluno passaria 15 dias, no caso das EFA, na escola e 15 na propriedade da família.

O primeiro entrave encontrado pelos idealizadores foi com o trabalho dos professores, que apegados a uma prática tradicional não conseguiam se despir da postura autoritária e acreditavam que os seus conhecimentos eram suficientes para o aprendizado dos alunos e para a sua família. O esforço permanente de partir do vivido do jovem, das suas inquietações e interesses de maneira que o conteúdo das lições se tornasse respostas às suas interrogações não existia. Este problema foi resolvido com o maior engajamento das famílias e sua participação nas associações das escolas; a postura tradicional dos professores passa a ser questionada com os pais fornecendo suas impressões sobre a natureza da formação desenvolvida no período escolar, realizando avaliações sobre as técnicas difundidas e recomendadas e contribuindo para reorientar os rumos da formação dos jovens.

O papel desempenhado pela família coloca-se, portanto, como fundamental, pois define os rumos a serem dados para este tipo de experiência educacional. Mesmo que os professores não se adaptem à proposta pedagógica, se a família estiver envolvida com esta faz com que ele repense sua postura e busque apropriar-se ou não da mesma. Dessa maneira, a família é quem tem que garantir o respeito à proposta e quanto mais isso acontecer, acredita-se, maiores e melhores serão os resultados para ela.

5.2 INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CADERNO DA REALIDADE, PLANO DE ESTUDO, COLOCAÇÃO EM COMUM, VISITAS ÀS FAMÍLIAS E DE ESTUDO

5.2.1 Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Colocação em Comum

A construção do primeiro *approch* da PA possibilitou a realização de uma integração sólida entre o mundo vivido dos jovens, concentrando-se na idéia de que o conhecimento deve partir da realidade vivida pelos alunos. Definida esta filosofia, parte-se para a criação de instrumentos pedagógicos que permitiriam ao conjunto dos monitores, e às famílias, a implementação de uma alternância efetiva: Caderno de Propriedade (CP), complementado pela visitas às propriedades ou visitas de estudo. O conteúdo geral das disciplinas utiliza os CP como fonte documental, sendo que sua implementação exige a criação de um questionário chamado de Plano de Estudo (PE), que representa um apelo à imaginação dos jovens, na medida em que eles desenvolvem uma reflexão sobre a sua realidade vivida. Ao retornarem das visitas ou das suas propriedades fazem a Colocação em Comum (CC), a socialização das descobertas e das apreciações gerais das visitas, iniciando a discussão e debates com os monitores (SILVA, L.H., 2000). Esses instrumentos oportunizam a relação do saber construído face ao saber adquirido, assim como a valorização do que acontece na realidade dos alunos.

As EFA do estado do Amapá utilizam estes instrumentos pedagógicos, com apenas duas alterações. O CP é denominado de Caderno da Realidade (CR), sem, no entanto, alterar o significado deste para o processo educativo. Outra modificação é a inclusão da folha de observação, onde são registrados os dados sobre a realidade do aluno. O cerne deste processo é a relação entre teoria e prática. Os instrumentos pedagógicos, como já foi dito acima, são para implementar a filosofia pedagógica, ou seja, possibilitar a operacionalização de uma prática que facilite aos alunos do meio rural fixar-se neste. Acredita-se ser isso possível através da utilização de técnicas e

conhecimentos apropriados para esse empreendimento, visando aprofundamentos sobre sua realidade, o que facilitará a busca da melhoria do seu meio.

A explicação detalhada desses instrumentos é fundamental para uma melhor compreensão de sua aplicação na prática pedagógica das EFA. O CR

[...] é o caderno da vida do aluno. É o documento onde o jovem registra e anota suas reflexões, os estudos e aprofundamentos. É a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo PE e FO, é o lugar onde ficam ordenadas boa parte das experiências educativas na EFA. A nível didático, o CR representa: 1) uma tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do(a) aluno(a); 2) ajuda a desenvolver a formação geral, porque ali retrata a história do meio familiar, da localidade de moradia, da terra que trabalha e outras coisas que pertencem à família dos(as) alunos(as); representa um dos elementos de orientação profissional, porque as reflexões que ali aparecem, são fruto do trabalho do(a) jovem e vida profissional e social da família. (ZAMBERLAN, s.d., p. 16 apud PESSOTTI, 1995; p. 70).

Já o CR é um instrumento valioso para alunos e monitores. Este tem de conter informações que poderão ser utilizadas pelos alunos posteriormente, servindo de espelho da realidade do aluno. Conforme observações de alguns CR dos alunos, existe por parte destes uma preocupação em mantê-lo sempre organizado e atualizado.

O PE tem por objetivo informar (levantar dados), analisar (refletir), expressar (descobertas e reflexões), tomada de consciência (realidade). Os alunos, ao término de cada sessão, elaboram junto com os monitores o questionário que comporá o PE, de acordo com a definição do objeto de estudo, acordado em assembléia geral pelas famílias no início do período letivo. Os temas (alguns desses estão no Anexo A) são definidos pelo conjunto dos monitores, corpo técnico e administrativo da escola, que em tese, já realizaram o estudo preliminar da realidade local e sua problemática. Em geral, estes partem de questões locais e próximas para as mais amplas e complexas, como por exemplo, na 5ª série do ensino fundamental uma das questões é “Origem da família”, e na 1ª série do ensino médio estuda-se “Defensivos agrícolas”. Posteriormente, este é colocado em assembléia geral para os pais, que podem acrescentar ou discordar de algum tema que não reflita os seus interesses ou não compõe a sua realidade, conforme

comprova um depoimento: “[...] nós participamos na assembléia ordinária que sempre tem aqui na escola. Aí eles passam pra gente o plano e nós analisamos e votamos pra que o aluno possa estudar aquilo que foi decidido aqui na escola” (Mãe de aluno 4).

Ao buscar os dados da sua realidade, o aluno o relaciona com informações da realidade global. Estas respostas serão buscadas junto às famílias e à comunidade, possibilitando a tomada de consciência para poder agir sobre ela. O PE parte da observação/suposição para chegar a uma comprovação, e esta é a escola que vai oportunizar com os conhecimentos produzidos pelos alunos e monitores, considerando as reflexões, indagações e investigações feitas pelos alunos. Conhecidos os “porquês”, alunos e monitores devem planejar suas atuações nas famílias e na comunidade de modo a alcançar as transformações almejadas, seja em nível de recuperação da qualidade ambiental, de adoção de tecnologia adaptada e apropriada da viabilização de atividades. Ao retornar à escola, os alunos fazem a CC das informações coletadas e estas são utilizadas como subsídios para as aulas a serem ministradas pelos monitores.

Na escola EFAPEN, de acordo com as observações realizadas, este momento é realizado ao final da sessão e a riqueza de informações que resulta deste trabalho acaba não atingindo o objetivo, ou seja, não é considerado o conhecimento do aluno para as aulas a serem ministradas. Assim sendo, o aluno não retorna com o acréscimo de conhecimento para a sua família. Estas são apenas aulas comuns, sem nenhuma referência ao material coletado e que serviria de subsidio para o aluno conhecer melhor sua realidade com capacidade de uma intervenção qualificada. Esse é um dos aspectos da experiência amapaense com a pedagogia da alternância que a enfraquece enquanto proposta educativa.

Os instrumentos pedagógicos trabalhados na EFA é que fazem com que ela torne-se uma escola diferente, e não os 15 dias passados na escola e 15 na família, como afirma o coordenador 3,

[...] uma das preocupações da escola é o trabalho com os instrumentos pedagógicos, CR, PE, e a gente procura realizar muito bem, algumas sínteses dão em média 3 a 4 páginas; a gente pensa em contratar um profissional pra fazer só isso, só trabalhar com esta parte e ficar responsável em divulgar esse trabalho para os pais, Governo do Estado, para que este saiba onde está colocando dinheiro, monitores. Eu acredito que não há uma preocupação como deveria das outras escolas com esses instrumentos da PA; quando se fala em EFA a diferença que se diz é que o aluno passa 15 dias na escola e 15 dias na família.

Desse modo, tanto o trabalho realizado por esta escola como pela EFAC a partir da elaboração de síntese com resultado do PE, é bastante rico em informações, adequadas à realidade estudada e coerente com a proposta das EFA. Inclusive, há um cuidado em arquivar o material produzido. Alguns desses textos estão como Anexo B.

Os instrumentos pedagógicos descritos é que garantem a realização de uma educação adequada ao conhecimento de uma determinada realidade. Eles foram pensados com este propósito, de resgate, respeito e valorização desta, no entanto, não cabe apenas conhecê-la, este conhecimento supõe intervenção crítica e qualificada. A variedade das informações extraídas destes documentos mostram uma riqueza de conhecimento e que precisa ser melhor trabalhada nas EFA.

5.2.2 Visita às famílias e de estudo

As visitas às famílias são mais desenvolvidas pelas EFA, principalmente pela EFAP, do que as visitas de estudo. Estas são realizadas em raríssimas oportunidades, devido à falta de transporte. Apenas na EFAP, os alunos disseram ter realizado uma visita a uma fábrica de arroz localizada nas proximidades. Estas teriam que acontecer pelo menos uma vez ao ano, e serviriam para ilustrar um objeto de estudo do PE em questão ou, ainda, conhecer uma experiência exitosa realizada por uma família e/ou

conhecer tecnologias utilizadas em fábricas ou empresas que se coadunem com a proposta da escola. O objetivo é confrontar o jovem com o conhecimento de cada família com os de outros.

As visitas às famílias têm o objetivo de verificar se a atuação dos alunos nas suas propriedades está vinculada aos conhecimentos que eles estão recebendo na escola.

De acordo com o PPP da EFAP, são:

[...] instrumentos para integrar os espaços e tempos diferentes: a EFA e a família, tendo por objetivo: conhecer a realidade do aluno e o seu meio para aprofundar nos problemas de ordem socioeconômica; acompanhar as experiências dos alunos realizados a partir dos PE; conscientizar as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos e co-atores da alternância; permitem uma avaliação de todo o projeto educativo na EFAP profissional, intelectual, humano, comunitário, social, ético e espiritual.

Alguns alunos desenvolvem projetos de criação de animais ou plantio na sua propriedade, e os técnicos agrícolas, monitores que são ex-alunos da escola, na EFAP, e nas demais escolas ex-alunos de EFA, junto com o engenheiro agrônomo visitam estas propriedades para realizarem a avaliação do empreendimento. Ao retornarem para a escola, os técnicos conversam com os alunos cujas famílias foram visitadas, para repassarem seu parecer sobre sua atuação na propriedade familiar.

A visita às famílias é composta por uma equipe, formada por um professor da área técnica, para verificação da produção, em geral um agrônomo ou veterinário; e o outro da área do núcleo comum, para coletar informações sobre o comportamento dos alunos na comunidade, observação da higiene da família e da limpeza do terreno. Quando ocorrem as visitas, os alunos estão na escola, com exceção da EFAXMA, que segundo o coordenador optaram por realizá-las no início do período de cada semestre para que possam contar com a presença deles na propriedade.

Apenas na EFAP houve a oportunidade de acompanhamento das visitas às famílias. Nas escolas EFAPEN e EFAC, essas visitas não têm sido realizadas em virtude da inexistência de transporte suficiente. E, de acordo com as observações

realizadas, há muito a se fazer quanto a esta parte social, como é denominada na escola, principalmente porque as condições de higiene nas residências visitadas são precárias. O Monitor 5 relata a dificuldade encontrada no trabalho junto às famílias, assim como a realização de visitas nas unidades familiares

As famílias participam em período das assembléias não conseguimos ainda fazer com que as famílias participam ativamente da vida educativa de seus filhos. Tem pais que nem conhecemos. Nas visitas aproveitamos para falar da importância da família na educação dos filhos. Através do PE buscamos fazer com que a família participe melhor. Tem também uma ficha de acompanhamento que o aluno leva pra casa, nesta ficha os pais colocam as atividades diárias realizadas pelo aluno junto com a família, deve vir assinado pelos pais. Nós temos um número grande de famílias e poucas condições pra fazer visitas. O ideal seria duas visitas por ano a cada família, mas este ano não foi realizado nenhuma, devido a problema de transporte na escola. Os motivos que os pais alegam para não comparecerem na escola são diversos, distância, outras ocupações.

As visitas são enfatizadas como de extrema importância tanto por alunos, seus pais e monitores, e o impedimento de sua realização traz prejuízos no sentido de que não tem como se avaliar o que está sendo feito e o modo como esses primeiros estão desenvolvendo na propriedade. O depoimento do Monitor 6 indica esta preocupação:

[...] o único trabalho que a gente vem desenvolvendo com as famílias dos alunos, foi com a turma da 8ª série, com a turma do ano passado, a implantação de uma unidade agro-florestal, a gente produz as mudas na escola com os alunos, orientando eles, a gente vai pra sala de aula trabalhar a montagem, tudo assim, de um mapa [...] faz a contagem da muda e distribui pros alunos concluir a plantação na propriedade, depois fica acompanhando o desenvolvimento até um certo período. Isso é uma experiência que deu certo pra uns e pra outros não deu, devido à distância, a falta de transportes. Uma grande dificuldade nossa é que não dá direito de acompanhar as famílias. É que o trabalho é muito intenso, às vezes não tem como a gente sair, a equipe é muito pequena, não dá de sair constantemente. Ah! Outra coisa: a respeito do recurso financeiro, devido a distancia de cada família, nós temos alunos desde a Vila Nova até a reserva extrativista do Cajari, aluno aqui debaixo do rio, que são oito horas mais ou menos e o aluno de cima. A escola abrange uma área muito grande e fica um pouco difícil acompanhar todas as famílias, mas nós temos feito duas visitas por ano a cada família. O papel da família na escola, da formação do aluno e quanto ao recurso financeiro, como já falei aqui a gente não dispõe de um transporte que possa, é, daquela estradinha que serve pra transporte de carga, um motorista e um passageiro, a gente não tem ainda um transporte que possa ir com a equipe de monitores pra trabalhar um plano de formação das famílias, que a escola ainda não trabalhou. Não dispõe até de combustível, nós temos uma voadeira com motor 25 que daria pra cobrir as comunidades aqui do rio, são 7 comunidades aqui do rio, mas, a questão do combustível impede isso e o recurso que entra na escola é mais restrito a qualidade de pessoal, alimentação e compra de material de limpeza, que as outras atividades a gente tem que contribuir. Até que a gente quer vir trabalhar, a gente às vezes tem que contribuir com o próprio dinheiro da gente compra alguma semente pra horta, saco pra fazer muda. Já aconteceu

isso: a gente quer fazer uma atividade, se não sai, a gente tem que fazer e é mais ou menos isso que a gente tem feito na família. Não tem sido por falta de recurso humano.

Neste caso, o trabalho fica prejudicado por problemas de ordem financeira, o que acarreta uma lacuna ou corte na formação dos alunos e de apoio às famílias. Ao considerar que o retorno dos conhecimentos que o aluno recebe na escola para a família é que pode garantir a mudança na estrutura produtiva, as ações ficam dependendo do interesse e compromisso da coordenação, monitores e alunos para o desenvolvimento de um trabalho sério e de boa qualidade.

5.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PLANO DE CURSO ORGÂNICO, TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Também, os três pontos a serem tratados a seguir vêm no sentido da consolidação desta proposta pedagógica. Cada um deles tem a sua importância e dinamismo dentro da escola e, se bem utilizados, garantem a qualidade da educação em questão. Todas as EFA têm elaborado seu PPP, que para a escola constitui-se em um instrumento essencial, não só para cumprir uma exigência legal, mas para orientar e nortear o trabalho ali realizado. Para Bussmann (1995, p. 39),

[...] um projeto pedagógico não pode gerar um tipo de ‘saber’ ou ‘programa oficial’ que se enrijece ao passar a exigir fidelidade em vez de competência. Para ser renovador, o projeto pedagógico deve renovar-se constantemente, caso contrário estará negando-se a si próprio. Tão essencial quanto construir um projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de idéias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências.

A considerar esta elaboração, o PPP serve para direcionar o trabalho assim como fazer com que este se apresente enquanto mecanismo de avaliação e reflexão.

A elaboração dos PPP das EFA resultou das discussões na comunidade e, posteriormente, sistematizado por uma consultoria que fez um “pacote” para todas as EFA, conforme informação de um dos coordenadores. Neste documento, são fixados

seus objetivos geral e específico; fundamentos filosóficos contendo concepção de educação, de homem e mulher, de monitor, de currículo; sistema de recuperação e avaliação; orientação didática (pressupostos didáticos-metodológicos); metodologia, onde também se trata especificamente de cada um dos agentes educacionais (pais, monitor, educando, plano de estudo, caderno da realidade, folha de observação).

O Plano de Curso Orgânico (PCO) elaborado pelos monitores, com a participação do Conselho Administrativo e Assessoria Pedagógica, relaciona os assuntos a serem trabalhados no período letivo, com a previsão das atividades durante o período. Esse material dá origem ao plano de ensino e ao plano de aulas teóricas ou práticas e multidisciplinares. A proposta é de interdisciplinaridade entre as unidades de ensino e entre as disciplinas, porém o que ocorre é um trabalho multidisciplinar. O depoimento do monitor 3 exemplifica esta afirmação: “[...] esse ano teve a nossa semana, nós reunimos seis dias, e conseguimos fazer, pelo menos a gente tá tentando. Tem o plano de estudo que tem o tema, por exemplo ‘a história da família’, aí todas as disciplinas, os conteúdos vão convergir para aquele tema (geografia, matemática, história, etc.)”.

O trabalho interdisciplinar enquanto componente desta proposta e, registrado nos documentos das EFA, constitui-se em uma categoria teórica que compõe a discussão de quem se propõe a trabalhar com desenvolvimento sustentável, uma exigência da complexidade de conhecimentos que esta nomenclatura requer. Para Costa (1996, p. 12),

[...] a noção de desenvolvimento sustentável é um ideário que emerge, se legitima e fortalece frente a uma realidade em crise, com manifestações claras de insustentabilidade. O ideal de sustentabilidade está, pois, em dupla relação com uma realidade insustentável: ele é produto de tensões concretas do contexto de crise e ele é uma intervenção nesse mesmo contexto. O papel das ciências é, aí, também duplo: de um lado aguçar o potencial crítico do ideário, dando-lhe consistência; de outro instrumentalizar o seu potencial transformador, dando-lhe positividade realista.[...] A interdisciplinaridade ampla - ciências da sociedade com ciência da natureza - é algo absolutamente central para a ciência complexa que o ideário da

sustentabilidade tende a exigir. Desde o momento da descrição adequada da (nova) problemática – a descrição do valor-natureza, do valor-cultura, do valor-equidade – a reaproximação de todas as ciências torna-se um imperativo.

Este é o caminho para o desenvolvimento de um trabalho que se coadune com a busca de práticas sustentáveis, do contrário estará se fazendo de conta que se busca a sustentabilidade. E, de acordo com as observações realizadas, o que se verifica no trabalho junto às famílias, são apenas algumas alterações no modo de produção dos agricultores, sem nenhum impacto maior para a mudança de vida. Aqueles agricultores que já possuem uma certa estabilidade na sua estrutura de produção tendem a intensificar esse quadro. Por outro lado, aquele que não dispõe de nenhuma ou quase nenhuma estrutura permanece na mesma situação, com pequenas alterações, como a introdução de hortas, por exemplo, prática bastante presente nos atividades de trabalho de campo dos alunos.

mpo com

O trabalho interdisciplinar que se diz ter nas EFA decorre dos temas do PE, o conteúdo específico dentro de cada área é trabalhado pelo monitor, e este faz referência ao assunto a ser desenvolvido por outro professor. A compreensão sobre interdisciplinaridade tem um caráter enviesado ao que parece. A preocupação com a disciplina é pertinente, pois não existe interação entre áreas do conhecimento se não há o domínio da disciplina, se não há troca não ocorre o “[...] diálogo de saberes” (LEFF, 2001, p. 159). As observações realizadas, no entanto, não indicaram que exista prática interdisciplinar nas EFA no trabalho realizado pelos monitores. Pelo contrário, estes ainda estão muito dentro de um trabalho disciplinar e, com postura, em alguns momentos autoritários quanto ao repasse do conhecimento. Desse modo, é de se repensar bastante o que se está fazendo como interdisciplinar e o conhecimento do que é realmente essa abordagem.

Muito se tem escrito e discutido sobre interdisciplinaridade, mas poucas são as práticas pedagógicas que conseguem implementá-la. A dificuldade deve-se à grandiosidade do desafio a que se propõe, pois dialogar com o outro é sempre temeroso para as pessoas e, mais ainda, para aquelas que sabem ter conhecimentos reconhecidos como superiores ao da maioria. Além desta dificuldade que implica despir-se da nossa arrogância, a outra é o desafio às condições epistemológicas que a interdisciplinaridade propõe. Conforme Leff (2001, p. 163),

[...] a interdisciplinaridade proposta pelo saber ambiental implica a integração de processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade e esferas de racionalidade. A especificidade desses processos depende tanto das condições epistemológicas, que fundamentam sua apreensão cognitiva, como das condições políticas que levam a sua expressão na ordem do real. É, pois, uma questão de poder que atravessa as ciências e os saberes. Isso implica a formulação de novas estratégias conceituais para a construção de uma nova ordem teórica e um novo paradigma produtivo, bem como novas relações de poder, que questionam a racionalidade econômica e instrumental que legitimou a hegemonia homogeneizante da modernidade.

Diante de tamanha exigência, é preciso estar bastante atento quanto ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Há que se ter maior preparação e conhecimento para não executar a prática da multidisciplinaridade e acreditar que se está trabalhando com a outra abordagem.

5.4 ATIVIDADES DISCENTES

As atividades discentes são divididas entre aulas, tarefas de limpeza do ambiente escolar, práticas de campo e momentos de lazer, planejadas e organizadas pelos alunos e monitores quando estes retornam da alternância junto à família. Elas são desenvolvidas no sentido de estimular a responsabilidade e solidariedade entre os alunos, com o objetivo de intensificar o envolvimento com a proposta pedagógica e com a escola,

tomando-a como sua. As escolas possuem laboratórios para o exercício da prática: laboratório de produção animal (galinha caipira, de postura, bovinos, apicultura, coelhos, suinocultura, minhocário); produção vegetal (olericultura, jardinagem, produção de mudas, fruticultura, hortas medicinais, pomares com árvores frutíferas, roças, SAF consorciado). Os alunos são acompanhados diariamente por um monitor que os auxilia nas atividades gerais orientando e com atenção a todas as atividades realizadas na escola pelos alunos.

Na EFAP, a cada sessão os alunos estão em laboratórios diferentes, de modo que ao final do ano letivo eles possam ter contato com todos. A cada mês tem o coordenador geral do trabalho de campo, que é um monitor profissional da área técnica, e há participação dos alunos nas atividades realizadas de produção. Cada sessão tem alunos responsáveis por cada setor e que atendem as visitas com explicações acerca de como se desenvolve e ocorre o trabalho neste setor. Percebe-se uma segurança no repasse das informações por parte dos alunos e um envolvimento grande com o projeto educativo. É a EFA que mais se evidencia isso. Existe uma organização no planejamento das atividades a serem realizadas pelos alunos.

Apenas essa escola tem laboratório de informática, com dez computadores, que, segundo a coordenadora pedagógica, existem para ser utilizados como componente curricular do ensino médio, o que não estava acontecendo por não disporem no seu quadro de professores um profissional qualificado para o trabalho com informática educativa. Durante a pesquisa de campo, verificou-se apenas uma vez a professora da disciplina Zootecnia utilizando este recurso para ilustrar sua aula. A coordenadora informou sobre a realização de curso intensivo para os alunos, sobre noções básicas de informática.

Na EFAC não existe esse processo de organização nos moldes da EFAP. O trabalho na propriedade da escola é realizado apenas pelos alunos da 3ª série do ensino médio. Cada área ali tem um aluno como coordenador, que fazem a verificação do que é necessário realizar durante a sessão. Depois, eles comunicam ao monitor Jorge, que repassa as orientações técnicas, e estes alunos coordenam o trabalho dos mais novos. Ao final de cada bimestre, é realizada a avaliação do desempenho desses alunos.

As tarefas de limpeza interna e externa dos prédios ficam sob a responsabilidade dos alunos, assim como a lavagem de louças e participação no momento de servir a refeição. Em grupos, eles encarregam-se da realização dessas tarefas sendo definidas a quem cabe cada uma pelo corpo docente e administrativo da escola. Para o Coordenador 3, é preciso

[...] trabalhar sempre com os professores a necessidade de se esclarecer aos alunos a importância da realização destas atividades práticas, o caráter pedagógico, educativo, que tem cada atividade, para que ele não se veja como tarefeiro ou alguém que está trabalhando de graça para a escola.

A preocupação dele é relevante, uma vez que é preciso ter cuidado para os eventuais prejuízos que este tipo de atividade pode trazer se não for bem trabalhado com os alunos, embora se reconheça sua importância. Pistrak (1981, p. 48) destaca que:

[...] os trabalhos domésticos executados pelas crianças não são agradáveis e, além disso, são cansativos, tornando-se rapidamente um trabalho obrigatório, cujo resultado é o inverso do que se busca, porque as tarefas em vez de despertar o amor ao trabalho, provocam repugnância das crianças. Por outro lado, pensamos ser impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzam a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um 'novo modo de vida' é um dos passos mais importantes no caminho da nova civilização.

No trabalho feito nas EFA, é bastante incentivada a criação desses hábitos pelos alunos.

As atividades realizadas nas EFA pelos alunos iniciam com o café da manhã. O horário de acordarem é seis horas da manhã; os responsáveis pelas tarefas de cedo da manhã ocupam-se delas, tais como: fazer e distribuir o café, encher tonéis de água para fazer a alimentação, cortar lenha, limpeza dos alojamentos; depois tem o grupo para

servir o lanche, almoço e jantar. Na EFAP, os alunos também ficam responsáveis pela contabilidade, controlando os materiais que saem e entram. Na maioria dos casos, os alunos demonstram, seja do sexo masculino ou feminino, uma grande disposição na realização destas tarefas, fazendo-as com dedicação e entusiasmo. E, a maioria dos alunos mostra-se favorável ao tempo dispensado ao trabalho e ao estudo.

Os alunos, principalmente os que têm uma vivência maior com o trabalho das EFA, ou seja, estudam nelas desde a 5ª do ensino fundamental, elaboram com presteza a diferença entre a EFA e a escola rural convencional

[...] a aprendizagem é mais ampla de como trabalhar a terra, cultivar sem que haja desmatamento na área; para os filhos do agricultor a teoria que leva da escola e coloca em prática, ele tem um emprego próprio que é a propriedade familiar, e se realmente o governo ajudasse se teria um estado mais desenvolvido (Aluno 7).

[...] aqui nós temos acompanhamento personalizado em todos os aspectos, a escola trabalha na sustentabilidade com o trabalho da alternância, relacionando teoria e prática; o emprego por si só, a questão prática, o laboratório de campo, nós passamos por vários setores e a identificação com melhor habilidade a gente desenvolve em casa, cumprindo o objetivo da escola (Aluna 8).

As palavras revelam a compreensão que têm quanto à proposta da EFA e, também, ao entendimento de que o seu objetivo precípua é de qualificar o trabalhador agroextrativista, preparando-o para oferecer um melhor tratamento na sua propriedade familiar.

5.4.1 Participação e envolvimento dos alunos

A participação e o envolvimento com a proposta da EFA já foram destacados acima. Nas opiniões coletadas com os alunos sobre sua participação na escola, a maioria alega que tem oportunidade para participar, podendo dar sugestões sobre o trabalho realizado na escola. As observações feitas, no entanto, demonstram que existe uma gestão que oscila entre a permissividade e o autoritarismo, talvez ainda não se tenha

conseguido definir, do ponto de vista metodológico, o caráter de gestão nas EFA amapaenses.

Quanto à participação dos alunos, há uma preocupação grande em desenvolver o senso de responsabilidade, delegando a cada sessão de alternância, um ou dois alunos para coordenador geral. Esta atuação, em uma escola, EFAPEN, ocorram no sentido de servir de intervenção negativa, pois o aluno apenas repassa aos monitores aquilo que os colegas fizeram de errado, passando a gerar situações de difícil relacionamento no grupo. Mas, na realidade, esta prática democrática não é muito exercitada. Os alunos entrevistados, apesar de afirmarem que participam das decisões, este envolvimento se dá quando estes são comunicados sobre as mesmas e têm apenas que concordar ou não.

Existem alguns casos de alunos que demonstram ter uma formação política. Esta, no entanto, deve-se a sua própria história de vida no movimento social. As EFA, ao que as evidências indicam, não estão conseguindo formar esse aluno crítico e engajado em vivência de práticas associativistas. Embora as escolas promovam cursos constantemente sobre associativismo e cooperativismo, os alunos ainda não colocam em prática esse conhecimento. Talvez esteja faltando maior incentivo por parte das escolas.

Alguns ex-alunos entrevistados, mesmo atuando na linha proposta pela escola, no trabalho junto ao Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP), não demonstram um envolvimento mais político, no sentido de intervenção na sua realidade socioeconômica. O depoimento do Aluno 4, atual presidente da RAEFAP, é a demonstração que a formação dentro da EFA pode trazer, mesmo não se constituindo em maioria:

[...] eu me criei dentro da escola-família. Eu cheguei aqui com 11 anos de idade, desde 1997, eu comecei a plantar tudo, vai se avançando, a gente começa a discutir, já fui pro Conselho administrativo da escola, movimento sindical, federação dos trabalhadores rurais... graças a escola, além da formação teórica, mais técnica, a gente tem essa formação política que é a base desse processo todo.

Como pode-se perceber, a ênfase do aluno é na formação política. Dos alunos que foram entrevistados apenas um, este citado, diz participar de movimento social, que inclusive atualmente assume a coordenação da RAEFAP. O incentivo a esta participação política é de suma importância para o movimento, visto que forma lideranças para continuar a luta pela causa. O contrário pode ocasionar o que Andrade (2003, p. 4) afirma em seu trabalho sobre a atuação de ex-alunos de EFA em suas comunidades

[...] as EFA como locais privilegiados de trabalho não têm demonstrado grandes responsabilidades nessa formação, impossibilitando aos jovens de construir saberes indispensáveis para sua inserção social e pensar em formação de lideranças comunitárias e entender que o processo educacional das EFA vai mais além.

Existe, com exceção da EFAP, uma certa falta de preocupação com as instalações dos alunos; geralmente são alojamentos em condições precárias para pessoas. A EFAPEN é a que se apresenta em pior situação. Na EFAC, houve, no ano de 2002, uma rebelião por parte dos alunos, que destelharam o prédio do alojamento masculino ao reivindicar melhores condições no alojamento. Esta mobilização resultou em telhas novas para o alojamento e, também, a iniciativa de construção de novos prédios. Por certo, esta situação provavelmente se deve à falta de recursos financeiros para a melhoria desses prédios.

A maioria dos alunos afirma gostar de estar e estudar nas EFA. Os que estudam sabem que têm uma responsabilidade de manutenção de vínculo com a família, principalmente os alunos da EFAP e EFAC. E, buscam na escola conhecimentos que possam trazer melhorias na esfera produtiva familiar. Os depoimentos de muitas mães indicam que ocorre também uma mudança de conduta no que se refere ao ganho de maior responsabilidade e aproximação com a família:

[...] olha, eu acho que ajuda sim muito ele. Ele passa um tempo na escola, mas pra mim isso é uma coisa muito boa. Ele tá sendo educado. Ele trabalha, faz tudo dentro de casa, na cozinha, na roça. Tem me ajudado muito (Mãe de aluno 9).

[...] se tem ajudado, tem ajudado. Porque ele tá entrando na educação né? E eu gostei muito que ele estudasse na escola-família, porque é uma escola que aprende não só a leitura, várias coisas (Mãe de aluno 4).

[...] meu filho mudou muito o comportamento, quando chega da escola em casa varre a casa, lava, me diz que quer ajudar nos afazeres domésticos; na escola dão muita responsabilidade pra eles, acreditam, confiam neles e por isso ele melhorou bastante (Mãe de aluno 8).

Enquanto testemunhos, essas falas dizem o que se há de fazer quanto ao que a proposta busca alcançar, ou seja, formar e sensibilizar jovens com maior responsabilidade com o seu ambiente social, com a sua realidade e com a sua escola. Se a EFA está conquistando esses jovens, ela já consegue contribuir um pouco para a formação de sujeitos mais solidários e atuantes no seu meio.

6 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS EFA NO ESTADO DO AMAPÁ

O capítulo apresenta a história das EFA no estado do Amapá, a trajetória de construção da proposta pedagógica, e a infra-estrutura construída a partir da organização do movimento social rural local. Para tanto, será apresentada a origem das EFA enquanto iniciativa deste movimento, vista à luz da construção de sonhos coletivos por parte dos atores sociais organizados no SINTRA. Posteriormente, será tratada da caminhada das EFA, iniciando com a EFAP, que foi a pioneira, seguida da EFAPEN, EFAC, EFAEXMA, e da EFA da Colônia do Cedro, criada em 2003, esta última não será objeto de preocupação deste trabalho. Serão demonstradas a organização e a estrutura administrativa das EFA, assim como o papel dos monitores no processo de construção das EFA.

6.1 AS ORIGENS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS NO MOVIMENTO SOCIAL RURAL DO AMAPÁ: A CONSTRUÇÃO DE SONHOS COLETIVOS

6.1.1 Como e porque surgiram as EFA no Amapá

A implantação das EFA no estado do Amapá é relativamente recente. Precisamente a mesma ocorreu no ano de 1989, no distrito do São Joaquim de Pacuí, rodovia Macapá/Cutias, km 123. A EFAP surge da iniciativa do SINTRA, amparado financeiramente pela ONG italiana AES, intermediada pela Diocese de Macapá. O surgimento deste tipo de escola deve-se à insatisfação dos trabalhadores rurais com a educação do meio rural, que não atendia aos interesses do agricultor. Os depoimentos das lideranças refletem esta realidade:

[...] você sabe que até hoje a educação rural é justamente pra expulsar o filho do trabalhador pra cidade, a escola-família muda completamente isso. Só pra ter uma idéia no ano passado eu tava numa reunião lá no Maracá, numa comunidade no Maruin, cheguei na hora de aula. Um aluno olhou pra mim e disse: por que aqui no meu livro não tem uma árvore de castanheira. Eu disse: é porque esse livro foi feito lá em São Paulo, os nossos livros estão

fora da nossa realidade, os próprios alunos nossos já estão percebendo que estão estudando uma coisa que eles não conhecem [...] Então o que a gente quer? Essa é a razão da nossa iniciativa de se criar escolas-famílias. No Espírito Santo tem famílias lá que tem 5 técnicos formados mas nenhum empregado, trabalham tudo mundo na propriedade, e todo mundo tem seu carro, a sua moto. Por que? A propriedade ajuda a vida rural que se torna boa. Agora aqui no Amapá é dificultoso porque a gente viveu quase 30 anos de território, depois mais 20 anos de ditadura militar que tudo era dado e tem sido complicado aumentar a credibilidade do meio rural, agora a escola-família está começando a mudar a concepção dos pais, dos jovens [...] Muitas pessoas que vão do interior estão voltando novamente (Liderança 1).

[...] essa escola agrícola foi criada para os filhos de agricultor. Filho de agricultor não tem mordomias que tem o povo da cidade, o homem do campo é esquecido. Então foi criada esta escola agrícola para que o homem aprendesse a plantar para o seu sustento (Liderança 4, Presidente da Associação das Famílias da Escola-Família da Região do Pacuí (Presidente da AFEFARP).

Para suprir a carência da comunidade, passa a ter uma outra visão no que se refere ao desenvolvimento do aluno diante da constatação da realidade. Satisfaz ao aluno e ao pai; contribui para melhorar a qualidade de vida dos alunos e de sua família; ensina a valorizar as pequenas coisas que tem, às vezes os alunos passam fome por não saber utilizar melhor o que tem (Monitor 2).

As posições críticas, quanto ao modo como vem sendo praticada a educação no meio rural do Amapá, denota uma clareza do papel que a educação tem para esta população, ou seja, uma educação voltada para responder às suas necessidades imediatas no processo de trabalho e na qualidade de vida. Também indicam, que esta educação há de ter um caráter de viabilizar modelos alternativos de desenvolvimento e produtividade para o agricultor, para que assim se possa ter uma melhoria na sua vida rural, até porque em algumas situações o que falta é melhor orientação para esta população, quanto ao tratamento a ser dado à diversidade natural com a qual convivem. Uma das falas deixa evidente um dos entraves a este desenvolvimento, devido à convivência desta população com práticas assistencialistas proporcionadas pelo poder público, que se origina da vivência com o sistema de aviação durante décadas.

Estas declarações demonstram o papel qualitativo que as EFA podem ter, principalmente, se aliadas ao desenvolvimento de uma educação também de excelência, conciliando criatividade, competência técnica e política. Dentro da dinamicidade do

movimento, na qual estão inseridas, não é possível desconectar os processos de desenvolvimento do meio rural quanto à educação, porque senão podem resultar em purismos do tipo formar técnicos e políticos alienados, alheios às lutas do movimento ao qual estão vinculados. Este caráter peculiar das EFA é que pode fazer a diferença para a população do meio rural, enquanto possibilidade de alcance de melhoria na qualidade de vida centrado na propriedade rural.

A iniciativa das EFA emerge da ausência de políticas públicas para a educação na área rural amapaense, adequadas à realidade deste meio, ou seja, o que ocorre é que frente à desigualdade social quanto ao acesso e direito à educação de qualidade, o movimento social local toma para si esta responsabilidade. Para Demo (1996, p. 16),

[...] se, de um lado, a desigualdade é a ‘desgraça’ histórica, porque funda o ‘vale de lágrimas’, de outro, é a fonte estrutural da mudança. É dos desiguais que ela provém, de modo típico, desde que saibam organizar-se participativamente para tanto. Ao entrarmos em uma nova fase histórica, reencontramos a desigualdade social, com outros conteúdos, o que caracteriza precisamente tanto a possibilidade do novo, como da marca provisória de fase histórica.

Esta tese de Demo explica porque a cada dia um número crescente de iniciativas educacionais é implantado, por parte da sociedade civil, diga-se, composta de uma população desprivilegiada economicamente. Infelizmente, nem todas com uma qualidade desejável.

Esta maneira de organizar-se exige a cooperação e solidariedade entre as pessoas que compõem este movimento, implicando em acúmulo de capital social, que apesar de ser uma categoria teórica em construção, será introduzida neste trabalho a título de uma possível utilização e ampliação desta discussão. Para Putnam (1999, p. 177), capital social

[...] diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas: ‘assim como outras formas de capital, o capital social é produtivo, possibilitando a realização de certos objetivos que seriam inalcançáveis se ele não existisse [...]’. Por exemplo, um grupo cujos membros demonstrem confiabilidade e que depositem ampla confiança uns

nos outros é capaz de realizar muito mais do que outro grupo que careça de confiabilidade e confiança [...]. Numa comunidade rural [...] onde um agricultor ajuda o outro a enfardar o seu feno e onde os implementos agrícolas são reciprocamente emprestados, o capital social permite a cada agricultor realizar o seu trabalho com menos capital físico sob a forma de utensílios e equipamento’.

No caso da experiência no estado do Amapá, há que se questionar se realmente ocorreu o desenvolvimento de capital social, pois a experiência aponta alguns indicativos do que se poderia configurar enquanto tal, devido a alguns fatores: as escolas surgiram da iniciativa das lideranças sindicais, que representavam comunidades diferenciadas; foram todas construídas através de mutirões, para a ocorrência da diminuição do capital físico tratado acima; durante algum tempo, foram mantidas com recursos das famílias, mas sem muita demonstração de uma capacidade de formação cívica e intervenção crítica na realidade. No entanto, há que se destacar que as comunidades beneficiadas não se envolveram integralmente com a proposta, tendo-a como sua, pois as lideranças estavam sempre à frente, por possuírem grande influência política junto ao poder público e porque tiveram a colaboração financeira de uma ONG italiana no primeiro momento, e posteriormente, do governo do estado. O outro fator a acrescentar é a própria trajetória de conformismo da população. No entanto, é necessário ter clareza de que

[...] não se pode interpretar a sociedade desorganizada como conformista e indolente. Na verdade, trata-se de um processo histórico de opressão, que conseguiu ‘domesticar’ a sociedade a seu gosto, podendo chegar ao cúmulo de tornar o assistencialismo uma necessidade vital. Já não saberia viver fora das tutelas que a cercam.[...] Acostumou-se ao parasitismo de tal forma, que já é modo de vida. No entanto, não se ‘decidiu’ pelo parasitismo, mas foi levada a tanta estrutura de dominação (DEMO, 1996, p. 32).

Dentro da mesma lógica de pensamento, Ricci (1999, p. 138-139) explica a trajetória da atuação do movimento social rural na década de 1970, o que facilita a compreensão da ausência de uma participação mais efetiva por parte destes atores sociais:

[...] é a sensação de solapamento do mundo das relações de trabalho que se apodera do camponês no espaço de uma década. O sentimento de injustiça gera nele revolta, mas não gera organização. Fica, portanto, um vazio a ser

preenchido no lugar do antigo código moral, já sem função social [...] O antigo camponês perde, de imediato, qualquer direito à emergência de uma esfera pública que não lhe assegure nem os antigos compromissos sociais, nem qualquer suporte jurídico que garanta a reprodução da força de trabalho.

Ao que parece, a ausência de um maior desenvolvimento das diversas regiões envolvidas no projeto deve-se à falta de um envolvimento efetivo na proposta das EFA por parte dos pais associados e quanto ao estabelecimento de capital social. O ganho que o movimento teve ao conseguir chegar ao nível de organização que tem atualmente se deve basicamente às lideranças políticas, mas estas ainda não conseguiram envolver toda a comunidade. Entretanto, há que se destacar a presença de pais, que assimilaram a proposta da EFA como sua e de sua família, sendo que o depoimento abaixo diz muito sobre isso:

[...] nas comunidades que trabalho lá tem 8 famílias que tem filho aqui e nem todas as famílias eles tão levando o estudo como se fosse uma escola tradicional, não tem projeto nenhum, a questão é ter projeto. ‘Vamos plantar manga? Vambora’. O que tem que fazer? Justamente o menino que estudando aqui ele vai aprender como é que se funciona o plantio da manga, a distância, quanto tempo uma área passa pra produzir, nós sabe o tempo de produzir, porque [...] Mas nós não tem experiência de quanto tempo ela passa pra produzir. Isso aí é que eles vão voltar com essa técnica, mas isso tem que ter um esforço muito grande da família e se a família não tiver um projeto os 15 dias vão ser como férias pra ele, a escola ainda não tem condições de acompanhar o aluno pra ver se o aluno tá fazendo ou não (Pai de aluno 2).

Uma das preocupações do movimento há de ser no sentido de que passe a ser da maioria esse tipo de entendimento da proposta das EFA, mas infelizmente ainda é uma minoria.

A discussão sobre capital social não é fechada, pois ainda se tem muitas questões a serem analisadas e produzidas sobre o assunto. Putnam (1999, p. 23) discute esta problemática à luz da experiência regional italiana,

[...] estudando a dinâmica e a ecologia do desenvolvimento institucional a partir do exame do desempenho governamental, a evolução e novas organizações, formalmente idêntica, em seus diversos ambientes sociais, econômicos, culturais e políticos.

Busca, assim, analisar como que regiões com esses mesmos ambientes desenvolvem-se de modos diferentes. No caso, o Norte transforma-se com mais desenvoltura do que o

Sul, levando-o a concluir que se deve ao desempenho institucional implantado pelos governantes de cada região.

A inserção de capital social via desempenho institucional, no caso da Amazônia, em especial, no estado do Amapá, é um processo bastante difícil de acontecer a considerar toda a história de clientelismo, coronelismo, ausência de práticas realmente democráticas. Putnam (1999, p. 77) afirma que

[...] a democracia concede aos cidadãos o direito de recorrer ao seu governo na esperança de alcançar algum objetivo particular ou social; além disso, requer uma concorrência leal entre as diferentes versões do interesse público. Todavia o bom governo é mais do que um fórum para grupos concorrentes ou uma caixa de ressonância para reclamações; na verdade, ele manda fazer as coisas. Um bom governo democrático não só considera as demandas de seus cidadãos (ou seja, é sensível), mas também age com eficácia em relação a tais demandas (ou seja, é eficaz).

Conseqüentemente, a existência de capital social em um grupo social facilita a participação cívica, através do exercício consciente da cidadania. Criam-se condições para que a população saiba exigir do poder público os seus direitos, no sentido de garantir à população a satisfação de seus direitos básicos, educação, saúde, habitação, segurança.

Outra situação em que o capital social pode ser perceptível, e aí sem influência do Estado, é quando uma determinada comunidade cria mecanismos de organização próprios, no caso dessa instituição pública ser omissa. E através de uma cultura de cooperação e solidariedade, constrói para si o acesso à saúde, à educação, à segurança, à habitação. Esse potencial de intervenção na realidade torna-se bem mais eficaz, uma vez que o grupo cria autonomia política; ressalte, porém, que é o conjunto organizado e não um grupo seletivo.

No início do processo de implantação das EFA no Amapá, as relações de cooperação eram mais fortalecidas pela dinâmica da solidariedade que existia. Nesse estado as EFA foram criadas dentro de um processo de discussão envolvendo dirigentes

sindicais, lideranças comunitárias e religiosas, representantes de órgãos públicos do estado e as comunidades que seriam atendidas pelas escolas. Esta socialização com a base ocorreu através de planejamento participativo, como a EFAPEN; oficinas, como na EFAC; de seminário, como a EFAEXMA, seguido de trabalho de base para informar as comunidades sobre os objetivos dessas escolas.

Todas as EFA tiveram seus prédios construídos em regime de mutirão, com a participação das comunidades e com o apoio do SINTRA,

[...] o mutirão aparece como uma prestação voluntária e gratuita de serviços, marcada por relações estritamente pessoais, desprovida de qualquer regulamentação, ou de qualquer hierarquização interna das funções, ou mesmo discriminação de autoridade (RICCI, 1999, p. 134).

E com o apoio e assessoria pedagógica das demais EFA, em especial da EFAP, e da RAEFAP.

De acordo com alguns depoimentos, o trabalho inicial consistia em “dar duro”, os alunos realmente trabalhavam na escola, tinham dificuldades, mas produziam bastante e, em maior número do que atualmente, os pais se envolviam mais. As falas dos atores participantes no processo inicial refletem isso, o que se depreende do que segue:

Eu colocava em prática o que aprendia na escola ajudando o pai com a criação de porco, aplicava injeção recomendada pela escola; na escola aprendi a ser gente; no tempo que estudava tudo era mais difícil, pra conseguir água a gente tinha que carregar de muito longe, e o trabalho era feito sem que os professores estivessem verificando, não é como hoje (Ex-aluna 1, EFAPEN, atualmente secretária da escola).

Assim que iniciou a escola, os alunos é que faziam as atividades da escola, no final de semana eles cozinhavam. Pão não se comprava, comprava-se trigo pra eles fazer o pão e comiam do jeito que saía. Hoje tem apenas o Jorge na escola pra dar conta dessa parte técnica, cuidar da produção do terreno, porque ele é filho da EFA. Antes, no início, a proposta era que cada aluno deveria manter-se na escola trazendo sua cesta básica, mas não foi possível, eles não tinham condições financeiras e acabou [...] Esses outros professores que chegam hoje não tem apego porque não entendem a proposta; se tivesse uma ajuda junto com o Jorge a coisa funcionava, juntava-se grupos de alunos dando tarefa, limitava uma área pra cada grupo de trabalho com orientação na forma de trabalhar, tenho certeza de que cada grupo iria fazer de tudo pra aparecer e fazer o melhor pra mostrar trabalho (Monitora 5).

Antes do seu Sandro os alunos é que traziam uma cesta básica pra se manter na escola. Os alunos na época dele trabalhavam mesmo, faziam tudo, limpavam tudo; hoje eles dão aquela voltinha e estão lá na cozinha, eu mando eles irem trabalhar, fazer suas atividades, eles falam que já terminaram, mas tão rápido não fizeram direito, né? Tudo o que se comia de verdura aqui era plantado, agora já é comprado na cidade. Plantavam tanto que se vendia nas comunidades as verduras. Todo dia tinha salada de manhã e de tarde para não estragar, agora não tem. Os alunos era quem aplicava as técnicas (Cozinheira 1).

Quando começou, as meninas iam pegar estrume de vaca lá em cima, em uma fazenda que tinha pra lá, bem longe, pra colocar nas plantas. Hoje o que eu acho errado é que os professores mandam os alunos fazerem as coisas, as atividades e vão embora; o professor tem que ficar em cima do aluno vendo se eles faz ou não aquilo que ele mandou; mas não era assim, logo que iniciou o colégio os primeiros monitores, pegavam no pesado junto com os alunos. E nessa época a escola não recebia o apoio do governo, não tinha esse negócio de convênio; depois que a escola recebe o dinheiro do governo a escola ficou assim, ninguém faz nada mais. Essa escola produziu muita verdura, vendiam até pra Serra do Navio, tinha criação de galinha caipira, mas hoje não tem nada, só um pouquinho de coisa (Mãe de aluno 1).

As demonstrações das vivências pedagógicas iniciais nas EFA, diferenciadas da prática das escolas convencionais, é a integração entre escola e família, fazendo com que esta primeira seja a mediadora na relação educação e trabalho. O apoio que as escolas recebem do poder público possibilita a reflexão sobre o caráter desta participação, que embora contribua, pode eventualmente desvirtuar a relação de modo a produzir um possível rompimento da proposta que fundamenta as EFA. Também, tal ruptura pode ocorrer no âmbito das relações pautadas na prática da solidariedade e da cooperação. O último depoimento sugere novas alternativas para o processo de organização do trabalho nas EFA.

As lideranças dos agricultores buscaram uma educação que pudesse fixar o aluno na sua propriedade. Para tanto, visitaram experiências de EFA no Brasil e em outros países como França e Itália, e concluíram que estas poderiam ser a alternativa para o seu problema. O apoio financeiro para a implantação dessas escolas foi obtido através de auxílios oriundos da Itália, através da AEA, e do poder público, no período de 1995-1998/1999-2002. O depoimento da Liderança 3, que ajudou na construção da EFAPEN, ilustra como ocorreu este processo

[...] o começo dessa escola foi uma turma do pessoal do sindicato rural, da SOCEAP; aí eles foram lá pra Itália visitar, conversando com os padres. Aí o governo da Itália tinha um dinheiro sem fundo, né? Descobriu que tinha um dinheiro, a renda do [...] tinha alguém lá, daqui do Amapá, que disse que deveria ser aplicado num dinheiro. E aí pensou como haverá de aplicar esse dinheiro; escola-família, né? Porque aqui no Amapá não tinha escola-família, aí pra fora em todos os lugares já tinha, fartava aqui. Aí eles vierem de lá com esse projeto, de arranjar um dinheiro, esse dinheiro sem fundo pra servir esse povo, ajudar o povo a fundar a EFA; agora faltava as informações. Pegou umas pessoas que foram daqui, Benedito Gomes, parece que Manoel Jacely, o Martinho, parece que foram umas três ou quatro pessoas só que foram. Aí vieram com o projeto que haveria da gente procurar aonde deveria assentar essa EFA; deveria ser na beira do rio, do Igarapé, que desse pra apanhar água pra molhar as plantações. Aí um senhor que era muito interessado, chamado Benedito Gomes, fala comigo: seu Afonso, aí no Cachorrinho, essa mediação entre Munguba e Cachorrinho, tá no meio do povo; porque fazendo a escola nesse meio aí, arranjando um terreno pra formar essa escola aí tem possibilidade de vir gente do Porto Grande, de Macapá ou de Santana vir pra aí, vem até da beira dos rios. Aí ficou no meio do povo.

O apoio financeiro da Itália foi para as EFAP, EFAPEN e a EFA do Afuá, esta, apesar de fazer parte do estado do Pará, congrega os trabalhadores rurais ao SINTRA. Estas foram as primeiras experiências de EFA na Amazônia oriental. O depoimento acima demonstra a preocupação do movimento não apenas com a localização da escola para que assim pudesse congrega o maior número de pessoas e as facilidades para o desenvolvimento do trabalho da escola, mas também com o conhecimento do projeto em si.

No que diz respeito à ajuda financeira externa, de acordo com o depoimento da Liderança 1, surgiram alguns problemas para a operacionalização do trabalho

[...] você sabe que eu comecei com o movimento sindical desde a fundação, pois eu sou fundador do sindicato, e o sonho daquela família começou com o padre Urbano. E ele mesmo com o Dom José (bispo de Arquiocese) que fizeram contato com a AES, que a AES é aquela empresa italiana que financiava o dinheiro para a construção da obra e também pagava os monitores para trabalhar. Só que naquela época eles mandavam os voluntários de lá pra administrar os recursos. O que aconteceu? Os voluntários gastavam 80% dos recursos com a escola do Pacui e ficou apenas 20% para as duas escolas, Perimetral Norte e Afuá. Foi mal administrado, mas a gente não podia falar nada, pois eram eles que mandavam as pessoas. E ficou essas três escolas por muito tempo.

Cabe ressaltar o respeito à proposta pedagógica das EFA por parte da equipe italiana, sendo que sua maior interferência, de acordo com as pessoas entrevistadas, deu-se apenas no gerenciamento dos recursos financeiros.

Através do SINTRA, foram encaminhadas pessoas do estado do Amapá, vinculadas ao sindicato, para capacitarem-se nesta discussão para o início dos trabalhos na EFAP, através do Centro de Formação de Monitores mantido pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Então, este movimento se responsabilizava pela “[...] difusão dos princípios pedagógicos e da filosofia das EFA e no subsídio de novas experiências através de atividades de capacitação dos monitores, assessoria pedagógica, intercâmbio de material pedagógico, entre outras” (SILVA, L.H., 2000, p. 87). A formação destes alunos, que saíam do Amapá para lá estudarem, era adaptada à realidade daquele estado, ou seja, inadequada à amazônica, uma vez que a concepção de desenvolvimento que aprendiam tinha características específicas de uma região muito diferente.

Conseqüentemente, quando retornavam para o Amapá sofriam o impacto da formação. Sobre isso, o testemunho da Liderança 5, como ex-aluno da EFA Olivânia (ES), diz:

[...] Quando eu fui para o CNS que eu fui trabalhar dentro dessa perspectiva de trabalhar com as comunidades tradicionais que trabalham com o açaí, com a castanha, com os óleos e com a borracha eu percebi que a minha formação técnica me tornava tão ignorante quanto qualquer um da comunidade. Porque a formação que eu trouxe do Espírito Santo não me servia de nada. Me dava uma base, assim [...]Então eu percebi que a formação que eu tinha recebido, do ponto de vista das atividades econômicas, não me servia de nada. No entanto, as escolas implantadas desde 88, todas vieram com essa vertente: escola-família agrícola.

Este pode ser considerado um ponto falho no processo de formação e qualificação dos profissionais que iniciariam o trabalho com as EFA nesse estado. Mas isso não pode ser diferente, considerando que o MEPES era, na época, a referência para esta preparação.

Até mesmo o modelo da estrutura física das EFA do Espírito Santo foi adotado pelo movimento rural local.

No que diz respeito à história do surgimento das EFA no Brasil e no mundo, a Liderança 2, ex-presidente da RAEFAP, e uma das lideranças sindicais no estado conta:

[...] as EFA foi uma experiência que veio da França. Em 1935 foi criada as primeiras casas familiares lá, então lá tinha as famílias também dos humildes que trabalhavam na agricultura, né? Tinha um rapaz por nome Luckes, de um lugar chamado Laizuan, e ele foi um rapaz que queria o futuro dos humildes, ele queria ao invés de conhecimento, mas que também ficasse com a propriedade dele de chefes, nessa época era muito difícil só quem podia ficar com a propriedade da terra era a igreja. E o que fez o rapaz lá na França? Renunciou às escolas tradicionais por não dá essa garantia para eles, aí eles se preocuparam muito, esse casal que tava lá e convidaram até o padre. Aí começou a primeira alternância a escola-família. Em 1968 com a nova experiência lá na França. Aí o Brasil começou a se preocupar também, com o padre Aldo, o padre Humberto, um da Bahia e o outro do Espírito Santo, aí eles criaram a primeira escola no Espírito Santo; a escola de Olivânia, criada em 1968. Aí esse movimento avançou tanto que hoje no Brasil já está em cento e poucas escolas; e aqui no Amapá foi em 1988 que começou com a escola do Pacui e 1989 começou na Perimetral Norte; e daí se expandiu até agora, nós temos com cinco escolas; mas esta caminhada vem daí, as raízes vêm daí, o alicerce vem a raiz através dos mutirões, entendeu? E com a ajuda da Igreja, dos sindicatos dos trabalhadores rurais, da associação dos trabalhadores rurais nessa época, né? Tivemos parceiros sim, não se pode negar, tivemos apoio de políticos daquela época.

Como se percebe, as lideranças detêm um nível de informação e esclarecimento sobre a luta pelas EFA, conhecimento este que é repassado para todos que fazem parte das EFA. Conhecer a história deste movimento é importante para que seja garantida a sua valorização, sabendo a história os pais, mães e alunos passam a se identificar mais ainda com a causa e podem vir a ter uma maior intervenção.

6.1.2 Um pouco da história da criação das EFA: Pacui, Perimetral Norte, Carvão e Maracá

A EFAP, pioneira no estado, iniciou seus trabalhos em 1988, com os agricultores à frente, mas devido ao desconhecimento dos trâmites legais, o processo ocorreu de modo desorganizado, com os alunos matriculados direto no primeiro ano, mas não se identificava de que série ou que curso. A observar-se a inexperiência dos

trabalhadores, a Diocese indicou, em 1991, Alessandro Rigamonti e sua esposa, professora Maria José Rigamonti, idealizadores de uma experiência de escola agrícola em Manaus, para ajudá-los neste trabalho. Ele, ex-padre da região do Pacuí, resolveu a questão legal da escola reconhecendo os cursos e organizando a parte pedagógica. A solução para os alunos que estavam irregulares na série foi resolvida matriculando-os no curso supletivo e, os que estavam devidamente em situação regular, permaneceram na escola. No primeiro ano de funcionamento, formou-se a turma apenas com homens, sendo que no segundo ano é que foram incluídas as mulheres. Atualmente, atende a 66 comunidades e 121 famílias, representando todos os 16 municípios do estado e mais cinco do estado do Pará (Anapu, Pacajá, Altamira, Afuá, Almeirim).

A EFAP é a única escola que possui laboratórios definidos e organizados (ver Anexo C), devido à influência do modelo de organização das EFA do estado do Espírito Santo, com unidades de demonstração e produção. Este modelo está sendo revisto, pois de acordo com depoimentos de monitores e lideranças das outras escolas, há uma discordância entre estes sobre a escola continuar mantendo estas unidades. A proposta é colocar os laboratórios na comunidade do aluno, mas as opiniões se dividem.

Você olha o caso da escola do Pacuí, tem uma estrutura muito boa. Qualquer pessoa que vem aqui fica encantada, porque tem lotes bom pra o aluno aprender seja na agricultura, na pecuária, com isso qualquer pessoa até se oferece para ajudar, porque vê que as pessoas que trabalham aqui têm interesse (Liderança 4).

O papel das EFA não é de criar uma empresa, mas criar uma estrutura que possa ter condições de realizar um trabalho. O papel das EFA é ensinar o agricultor para que ele faça na sua propriedade, inclusive a Unefab determina que os laboratórios sejam feitos na casa do aluno (Coordenador 1).

[...] Porque se você for no Pacuí, você percebe que lá dentro do espaço da escola tem uma coisa muito bonita: criação disso, daquilo, coisa e tal (aquilo é um laboratório que nós vamos estudar). Só que no nosso caso, o nosso laboratório é a natureza. A gente não precisa investir no laboratório. O laboratório nosso aqui é para manipular e fazer trabalho de pesquisa. O laboratório para trabalho prático é os açaçais, os castanhais, o camarão que está aí. Você já tem um laboratório formado pela própria natureza que você vai compreender para tentar fazer o desenvolvimento de forma sustentável a partir dessa compreensão. Por isso, dentro do nosso espaço não vai ter o

laboratório que todo mundo gostaria de ter. Assim é a concepção e não basta a gente ter um laboratório bem bonito aqui e a comunidade lá de fora não receber aquilo o que é a filosofia da pedagogia, o que é a pedagogia da alternância (Liderança 5).

A escola não é auto-sustentável, ela existe para educar; quem deve ser auto-sustentável é a família, porque na escola se, por exemplo, se trabalha com criação de frangos, se der uma doença ou praga, tudo se perde; assim como uma plantação de verduras; logo a escola funciona para educar o aluno pra ele aprender como se faz, pra educar o aluno a solucionar os erros, buscar a solução para os erros (Coordenadora 2).

Em relação às diferentes posições sobre a experiência de EFA no estado, a EFAP tem produzido uma divisão do ponto de vista da própria organização do movimento das EFA. Por apresentar uma estrutura física diferenciada das demais e, por isso, talvez seja objeto de divergência. A fala da Coordenadora 2 ressalta uma questão que é percebida com frequência nos discursos dos atores, ou seja, o fato da escola ter a estrutura de laboratório, onde o aluno realiza as experiências e, posteriormente, aplica na propriedade familiar. Tal prática vem sendo revista pela coordenação da escola.

O relato da luta para construção da EFAPEN, localizada na Rodovia BR-210, km 167, no município de Pedra Branca do Amapari, é feito pela Liderança 3

17 [...] arranjar um terreno não era fácil. Eu disse: ‘só a gente procurando, né?. Aí saímos por aí procurando, eu mais um senhor por nome José Moreira. Aí a gente tiramos um dia, andemos essa beira de estrada de ferro, procuremos um terreno, mas tava todo os terreno ocupado; passemos pela estrada do carro mas quase não encontremos na estrada de terra [...] Aí encontramos um terreno de um cidadão, ele tinha um negócio com a cunhada dele, mas a gente não sabia. Fazia quatro anos que tava desprezado o terreno, aí a gente tomou de conta, fizemos broque lá, fizemos mutirão, começamos a broca, a derruba; o padre Sérgio também ajudou, o padre Alves também nos acompanhou, aí a gente fez a limpeza, teve de tirar a madeira, quem morava mais próximo aí, tem um terreno lá do outro lado, fazia os esteios. Aí chegaram o pessoal da AES [...] que recebiam o dinheiro, que esse dinheiro ficava com fim certo, pra mando do bispo, pra paróquia de Macapá. De lá eles pegavam o dinheiro pra vim trazer uma despesa pra gente, os pregos, aí a gente começou a fazer o serviço aí com a ajuda deles.

A EFAPEN é uma escola para a qual, segundo, as lideranças e o coordenador, não foi dispensada por parte do movimento a atenção devida, o que pode explicar o nível de abandono das suas estruturas físicas. Somente em agosto de 2004 foi inaugurado um

novo prédio com salas de aula, laboratório de informática, administração, banheiros. Outro fator é o desconhecimento de alguns alunos acerca da proposta da escola, assim como sobre as implicações das atividades práticas que fazem. O Coordenador 1, da EFAPEN, que neste ano atende 19 comunidades pertencentes a três municípios (Pedra Branca do Amapari, Serra do Navio e Porto Grande), questionado do porquê a escola, fundada em 1991, com 13 anos de funcionamento ter uma estrutura ainda precária, explica que

[...] Isso depende da cabeça, que não fomos nós o culpado, nós já chegamos depois, já pegamos a escola [...] antes quem administrava a escola não era associação, tinha um conselho, era a SOCEAP, uma época era a prefeitura. Então quando houve a questão das escolas que o pessoal do Sandro, (ex-padre italiano), foi administrar a escola do Pacuí, outro Sandro foi administrar a escola do Afuá, o Cachorrinho (EFAPEN) ficou aqui. Quem administrou o Cachorrinho? Depois que veio os italianos pra cá, que trouxe a gente pra cá. Mas pra ti ver no início não era assim, tinha três professores pra tomar conta da escola.

Ressalvadas as dificuldades financeiras, é visível o abandono da escola. Há que se pensar modalidades de intervenção com o intuito de se criar uma cultura de mobilização por parte de pais, alunos, monitores, lideranças, coordenador, visando revitalizar e aprofundar a proposta pedagógica das EFA.

O surgimento da EFAC, criada em 1998 e da EFAEXMA, implantada em 2000, ocorreu de acordo com a Liderança 1 com o apoio do poder público não mais sob o jugo do financiamento italiano

[...] quando foi em 1995, 1994, quando começou a campanha do Capi, ele sempre dizia que quando ele se elegeisse, ele aumentava o número de escola-famílias. Nesse tempo eu tinha assumido a presidência do sindicato e fui junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mandei um documento pedindo o levantamento em 6 anos, quantas crianças tinha terminado a 4ª série e quantas continuavam estudando. Quando eles mandam o levantamento: 720 crianças em 6 anos tinham terminado a 4ª série no município e não tinha 10% estudando. Isso foi uma preocupação muito grande e foi a razão de eu lutar com unhas e dentes para implantar mais escolas, porque apenas 10% dessas crianças continuavam estudando e o resto estavam na casa dos pais ou foram embora procurar outros destinos. Foi preocupante não só pra mim, mas pra todo mundo que trabalhava no movimento sindical [...] Então quando foi pra a implantação dessa escola aqui, foi meio complicado, pois naquela época foi uma época difícil, pois a gente assina o convênio, faz o trabalho de base e quando vai começar as obras, as duas balsas se quebram e passam 6 meses sem funcionar. Esse

material dessa obra veio tudo rodado pela Macapá-Jari (estrada) para chegar aqui era 206 km para chegar [...] mas a gente, logo que construiu o prédio tinha feito o convênio em 1997 e logo se sai pra campo pra fazer levantamento do aluno. Só que na hora fichamos os alunos, por não ter experiência, conhecimento de escola, foi um fracasso, foi 20 alunos e dos 20 ficou 16. Mas foi só um ano. No outro ano, foi crescente e a cada ano as coisas aumenta mais.

As duas EFA voltadas para a especificidade extrativista são a EFAC, que atende neste ano 39 comunidades e 143 famílias, dentro de nove municípios (Mazagão, Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Macapá, Itaupal, Serra do Navio, Porto Grande, Santana, Pedra Branca do Amapari) e dois municípios do estado do Pará (Afuá e Altamira) e a EFAEXMA, que atende 15 comunidades. Ambas localizam-se no município de Mazagão, esta última dentro do PAE Maracá, como já foi citado neste trabalho. Sua criação foi no sentido de valorização do exercício desta atividade. A reflexão acerca do contexto geográfico e ambiental onde as escolas estavam inseridas foi o motivo desta opção, quando se percebeu que a sua especificidade não era predominantemente agrícola, mas sim extrativista.

6 O FAZER PEDAGÓGICO DAS EFA E SEUS RESULTADOS NO FORTALECIMENTO DO AGROEXTRATIVISMO FAMILIAR NO AMAPÁ

Este capítulo é trabalhado considerando algumas questões para entender o fazer pedagógico das EFA no estado do Amapá, e sua possível articulação com a busca de um desenvolvimento rural para o estado. Nesse sentido, parte-se dos seguintes aspectos: a compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável para os atores sociais envolvidos, a considerar que essas escolas se propõem a trabalhar com práticas sustentáveis visando este modelo; a atuação das EFA e sua contribuição no desenvolvimento da agricultura familiar e do agroextrativismo; possibilidade de troca de conhecimento e estabelecimento de diálogo entre escola e família; contribuição para a formação profissional e humana.

7.1 A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA OS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS

As EFA objetivam o exercício de práticas sustentáveis, se propondo à promoção do desenvolvimento sustentável (MOVIMENTO, 2002, p. 9). Mas, entre falar, escrever e implementar tal desenvolvimento existe uma grande distância. A utilização e o aprofundamento teórico do conceito de desenvolvimento sustentável ainda se constitui mais em tentativas de reflexões epistemológicas do que necessariamente em um conceito acabado. Encontra-se em uma fase que, para Kuhn (1975) seria uma etapa pré-paradigmática, ou seja, aquela em que não há consenso acerca de determinado tema na construção de um paradigma.

Este conceito é, formalmente, instituído no relatório da Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), chamado de Relatório Brundtland ou “Nosso futuro comum”, de 1987. Este o define como sendo “[...] aquele que atende às

necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (COMISSÃO, 1991), ampliando a discussão sobre desenvolvimento e meio ambiente. A sua concepção, no entanto, origina-se do conceito de “ecodesenvolvimento” elaborado por Maurice Strong, em 1973, tendo seus princípios básicos elaborados por Ignacy Sachs, com quem iniciou as formulações sobre desenvolvimento sustentável.

O relatório define as estratégias que devem orientar a busca do desenvolvimento sustentável, que seriam:

- ✓ Um sistema político que assegure a efetiva participação dos cidadãos no processo decisório;
- ✓ Um sistema econômico capaz de gerar excedentes e *know how* técnicos em bases confiáveis e constantes;
- ✓ Um sistema social que possa resolver as tensões causadas por um desenvolvimento não-equilibrado;
- ✓ Um sistema de produção que respeite a obrigação de preservar a base ecológica do desenvolvimento;
- ✓ Um sistema internacional que estimule padrões sustentáveis de comércio e financiamento;
- ✓ Um sistema administrativo flexível e capaz de autocorrigir-se (SOUZA, 1995, p. 9).

Com as estratégias propostas para a operacionalização de um desenvolvimento sustentável ao que tudo indica, serão necessárias algumas décadas para a construção de um modelo que dê conta da realização dessas mudanças.

Nessa perspectiva, os depoimentos abaixo refletem essa discrepância entre algo que argumentam que acontece e a realidade vivenciada, assim como a descrença na aplicabilidade do conceito em si:

Desenvolvimento sustentável aqui no estado não sei se vamos conseguir viver; pra mim ainda é uma farsa; falam em desenvolvimento, mas não dão condições do cara se desenvolver. A população tem o hábito da prática paternalista, o governo dá tudo, por isso produz o mínimo. O governo deveria trabalhar com financiamento, às vezes o governo financia e o agricultor aplica em outras coisas, compra TV, som. O trabalho de extensão do RURAP não assegura a permanência do agricultor. Hoje se trabalha para que os alunos sejam os extensionistas na sua propriedade; depender do órgão público é difícil; incentivando os alunos para entrar na linha de crédito pra que eles mesmos desenvolvam seu trabalho de extensionistas (Monitor 5).

Discussão sobre sustentabilidade precisa avançar bastante nesta discussão, mas é difícil devido a pouca base dos jovens, mas procuro conscientizá-los da importância. Há um discurso governamental sobre sustentabilidade sem apoio na prática com maiores investimentos (Monitor 4).

Apesar das críticas à fragilidade do conceito presentes nos depoimentos acima, verifica-se a ocorrência de ações com caráter de autosustentabilidade na vivência do meio rural amapaense. Este caráter demonstra-se na capacidade do agricultor, que com acesso a informações sobre plantio de espécies vegetais, criação de animais domésticos, técnicas agrícolas adequadas em sua propriedade, passa a comercializá-las e manter uma estrutura de continuidade dessas atividades de forma autônoma. Isto é o que indica a realização do trabalho que vem sendo implementado nas EFA do estado do Amapá.

E essa é uma preocupação que, ao que parece, já vem sendo refletida, conforme a Liderança 5:

Na parte econômica, esse viés econômico é que depende desse projeto. Pra você entender que a questão produtiva é muito mais complexa, principalmente quando se mexe com alimento, que é o nosso grande recurso: o camarão, o peixe, o açaí, enfim. Nós estamos trabalhando, e essa resposta vem na forma de parte das orientações repassadas na escola. Você tem que gerenciar a questão ambiental, a questão econômica, a questão de mercado e ir trabalhando a qualidade, a certificação desses produtos e isso vai ser um pouco mais lento.

Figura 28. Residência de aluno que comercializa frangos abatidos, a partir das orientações repassadas na escola.

Figura 29. Atividade econômica do agricultor em sua propriedade.

Note-se que o interessante é que para as lideranças que estão apenas na gestão do processo, como presidentes de associações e da RAEFAP, o desenvolvimento sustentável já está acontecendo no estado.

Essa afirmação deve-se ao que foi trabalhado anteriormente, da necessidade da apropriação do termo para conseguir recursos financeiros, sem que haja uma reflexão mais aprofundada do conceito utilizado. Para Souza (1995, p. 7), este novo paradigma “[...] introduz e inter-relaciona parâmetros como sustentabilidade, padrões de desenvolvimento, solidariedade e compromisso entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas e entre gerações atuais e futuras”. A pretensão é construir estratégias de desenvolvimento sustentável nos diferentes lugares do planeta, colocando-se como alternativa ao modelo de desenvolvimento pautado numa forma política de uso desordenado dos recursos naturais.

A necessidade deste conceito surge da revisão do modelo convencional de desenvolvimento econômico. Precisamente, este reflete uma visão reducionista do crescimento econômico, orientada pela idéia de progresso, ou seja, é uma questão bastante ampla que implica em mudanças institucionais e de modelos econômicos. Por certo, não é algo a ser realizado isoladamente, em uma comunidade, município, estado, até porque estes espaços, sejam físicos ou jurídicos, estão dentro de uma macro estrutura, no modo de produção capitalista.

Simonian (2000, p. 42) retrata as relações conflituosas e contraditórias que podem advir da adoção de uma política pautada nos princípios da sustentabilidade:

[...] a consciência sobre a adequabilidade das políticas públicas, o reconhecimento da importância de perspectiva sustentável para o desenvolvimento e dos próprios recursos naturais são construídos histórica, social e culturalmente. E como pivô de toda essa realidade problemática tensa e conflitiva estão os interesses, notadamente os materiais, principalmente os que se fundamentam na economia capitalista.

Uma primeira resposta a estas contradições pode ser percebida no resultado desse mesmo estudo de Simonian (2001, p. 114), acerca da relação mulheres, cultura e trabalho, a partir dos castanhais amazônicos, no sul do estado do Amapá. Este estudo demonstra que a economia política da castanha-da-amazônia teve avanços muito tímidos, em especial quanto à capacitação da mão-de-obra, à diversificação e melhoria na qualidade dos produtos e à abertura de novos mercados. Essa análise conclui que é possível perceber apenas conjecturas com relação aos projetos para o setor extrativista no sentido de garantir condições dignas de vida a essas mulheres.

A junção de conceitos como desenvolvimento e sustentabilidade, para dar significado a este modelo de desenvolvimento já é por si complexa, devido à abrangência da noção de desenvolvimento (SOUZA, 1995, p. 10). Para Furtado (1980), alcançar o desenvolvimento significa absorver dois grandes sentidos:

[...] o primeiro relacionado à evolução dos sistemas sociais de produção, maior eficácia através da acumulação e progresso das técnicas; e da elevação da produtividade da força de trabalho; o segundo relacionado ao grau de satisfação das necessidades humanas reprodutivas.

A amplitude desse conceito requer a melhoria na qualidade de vida das pessoas, envolvendo o alcance de benefícios não somente econômicos, mas também sociais, políticos, ambientais, culturais etc., com isso pode afirmar-se que o desenvolvimento foi alcançado. Dessa definição, pode-se concluir que o ideal seria alcançar este modelo de desenvolvimento, porque ele inclui a necessidade da eficiência econômica, equidade social e prudência ecológica que são categorias apresentadas pelo Relatório de Brundtland (1987) para definir desenvolvimento sustentável.

Também, a definição de sustentabilidade indica a mesma complexidade, pois a questão a responder é: sustentabilidade do quê, quando, onde e por quê (CARVALHO, 1994, apud SOUZA, p. 13). Assim, esta expressão terá significado quando vinculada ao termo que a antecede. Dessa forma, pode-se constatar que no caso do trabalho

desenvolvido nas EFA, o termo que pode ser apropriado seria programas e projetos sustentáveis. Para tanto, a utilização de Cavalcanti (apud SOUZA, p. 13) sobre sustentabilidade reflete melhor esta realidade, como “[...] possibilidade de se obterem continuamente condições iguais ou superiores de vida para um grupo de pessoas e seus sucessores em dado ecossistema”. O aluno 9 enfatiza os entraves para a implementação de um desenvolvimento sustentável:

[...] as EFA acreditam na idéia, mas não é suficiente para absorver toda a população, muitas pessoas não entendem a proposta, por isso a dificuldade pra colocar em prática o desenvolvimento sustentável; as pessoas querem apenas explorar a natureza e não respeitar a natureza; os alunos, às vezes, não têm incentivo pra trabalhar na comunidade, o que falta são os recursos.

Esta análise evidencia a capacidade do aluno de refletir criticamente acerca da praticidade da implantação de um desenvolvimento nesta perspectiva. Ao se deparar com tal incapacidade, define com sabedoria os aspectos da inviabilização, dentre eles o não alcance da proposta pela população e a necessidade da exploração desmedida, que desconsidera a dimensão ambiental e a ausência de política de incentivo ao produtor agroextrativista.

A importância da discussão da sustentabilidade dentro dos princípios da PA que afirmam trabalhar com uma educação para o mundo do trabalho rural é de grande importância, ao se considerar que as populações rurais já vivenciam na sua prática produtiva algumas representações do que seria esta sustentabilidade propagada. Quando tratam de conhecimentos e reflexões que esclarecem a necessidade e urgência do aproveitamento do agroextrativismo enquanto aspecto a ser mais valorizado, já se percebe algumas evidências disto. Estas se inserem nas impressões do aluno da EFA, filho do agroextrativista, percebendo a relação entre a prática produtiva de sua família com as informações que recebe na escola. Faz-se necessário o resgate do valor de práticas produtivas realizadas por pequenos produtores, seja extrativismo, agricultura, produção de plantas medicinais, horticultura, que possam ser rentáveis do ponto de vista

econômico e cultural para eles e que muitas vezes têm que abdicar de sua produção em nome de uma estratégia mercadológica.

7.2 A ATUAÇÃO DAS EFA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR E AGROEXTRATIVISMO

Conforme os depoimentos, ocorreu uma melhoria na produção familiar das famílias envolvidas no trabalho com as EFA, ainda que pequena. O surgimento das EFA ainda não contribui de modo a garantir uma transformação substancial no modo de produção dos agroextrativistas familiares que possibilite uma melhoria na qualidade de vida. Mas os 15 anos de existência da experiência, já podem indicar que tem proporcionado o estabelecimento de uma cultura, que mesmo dentro de um processo lento, gera um movimento, criando possibilidades de alteração no quadro de abandono e pobreza em que vive a população rural amapaense.

Uma das mudanças foi a adoção de outras culturas agrícolas, alterando a histórica hegemonia da monocultura da mandioca:

Não havia conhecimento de certas culturas agrícolas, tanto que hoje ainda tem pessoas que só plantam mandioca. Com a escola os agricultores com dificuldade mudaram seus costumes, mas ainda é minoria. O RURAP sempre incentivou, mas nem tanto. Hoje a gente ainda sente dificuldade, mas já foi pior. Há contribuição até demais, para fortalecimento da agricultura familiar, dentro da realidade do pequeno agricultor; formar o técnico para trabalhar na sua área, alguns desviam, mas a maioria colabora na família e comunidade. Quando o aluno termina o curso já tem um grande conhecimento sobre agricultura. Diversifica sua cultura e melhora sua condição financeira (Pai de aluno 6).

[...] mudou muito. Antes a gente não fazia o que a gente faz hoje. A gente tá com o plantio de tudo. A gente planta um pouco de tudo corretinho como tem que ser. O que estraga a gente é que é muito arenoso. A gente perde muito porque não tem irrigação, e aí chega o verão e morre muito. É isso o que mais entristece no nosso plantio (Mãe de aluno 7).

O depoimento acima evidencia novamente a problemática da ausência de uma infraestrutura adequada para os trabalhadores agroextrativistas, que independe do trabalho realizado nas EFA.

Este modelo de escola tem contribuído para o melhor aproveitamento de espécies frutíferas que em alguns casos o agroextrativista não sabia como aproveitar e destruía. Com as orientações devidas, este pequeno produtor passa a perceber o prejuízo que uma ação destrutiva pode trazer para a natureza. E passa a redirecionar sua maneira de se utilizar e reaproveitar os recursos naturais de forma equilibrada:

[...] Eu tive uma experiência com um senhor lá da foz, que tem filho aqui na escola, que ele era dessas pessoas que vivia pra destruir a natureza. Hoje ele vive de extrair os frutos silvestres como o taperebá no período da safra e a gente sempre compra polpa de fruta dele. Esse ano eu conversei com ele e ele disse pra mim que hoje a escola ajudou muito ele porque antes ele não tinha a noção que ele era o maior destruidor da natureza, e hoje ele vive só dela. Então, ele faz a análise que a escola ensinou através dos filhos, nessa extensão (escola e família) que ele não deveria destruir e sim preservar e cada vez cultivar mais (Monitora 5).

[...] Nós começamos a mostrar para a comunidade que ela tem um potencial riquíssimo que ela não conseguia ver. Tem muita gente que derruba o taperebá para plantar milho, o feijão [...] não percebia que aquilo dava muito mais. Um pé de taperebá produz cerca de 300 reais, coisa que com outra coisa não conseguiria. A gente começou a interferir na comunidade, começou a aproveitar a riqueza que ela já tem a partir desse aproveitamento. O que a gente vai fazer mais para aproveitar isso? Vamos fazer um plano de uso de nossa propriedade para conseguir plantar a minha roça, os açaiçais, os meus mananciais, minhas nascentes, enfim. Isso aí é para mim o meu maior ganho, que é o grande apelo de tornar a Amazônia um lugar de desenvolvimento mas com esse equilíbrio em relação às riquezas naturais. E a comunidade começa a perceber que ela pode ganhar a vida com isso e não coloca a biodiversidade em risco (Liderança 5)

[...] No ano passado ele (o filho) fez um plantio de melancia aqui, já deu uma instrução melhor né? Produziu bastante melancia ano passado. Do plantio que ele fez aí, eu também aprendi com ele um pouco; Sabe como é a gente não pára, não participa e não pode aprender, né? Mas se a gente aprender, participar daquela pessoa que sabe, educada, com certeza vai pegar também a prática; então ele já aprendeu alguma coisa que já serviu bastante pra ajudar na propriedade (Pai de aluno 3).

Essa é uma demonstração de que o agroextrativista, mesmo que já possua o seu modo de produzir, está sempre pronto para receber novos conhecimentos.

Houve mudanças, passamos a conhecer depois. Tinha gente que gostava de plantar, mas não tinha incentivo, depois que eu passei a fazer parte da escola, os técnicos daqui eles incentivam a gente. Eles vão mostrar, ensinar e plantar e insistem em cima da gente pra que a gente possa ter alguma coisa. Então é por isso que houve, né? Mas eu daria 10 pra essa mudança que houve. A dificuldade que eu encontrava é que pra fazer o plantio tinha falta de água pra irrigar as plantas. Aí quando eu comecei a fazer parte daqui me deram essa tarefa. Cada pai tem a obrigação de fazer um hectare pra brotar as plantas. Hoje você olha lá [...] eu plantei lá [...] uma hora da tarde a gente saía pra

molhar. A gente planta cupuaçu, laranja, abacaxi, tudo a gente planta. Agora tem a irrigação financiada pelo BASA (Liderança 4).

O conhecimento adquirido na escola foi de como trabalhar com hortaliças, a gente aprende e leva pra família e comunidade como aprendeu; ensinam como a comunidade e a família devem garantir a preservação do meio ambiente onde a gente vive. Antes meu pai não sabia os cuidados que deveria ter pra iniciar uma criação, hoje já sabe como cuidar do porco, galinha, plantio de cupuaçu e já tenho capacidade de melhorar a realidade. Sempre tento repassar o que aprendo na escola, muitos entendem a importância e põem em prática e outros não, mas nós como aluno faz a nossa parte incentivando a família e a comunidade mostrando o que é melhor. Fico feliz em demonstrar o que sei pra outras pessoas (Aluno 4, ex-aluno da EFAEXMA e atualmente estuda na EFAC).

Percebe-se, no depoimento de alunos e pais que, apesar de enfatizarem a contribuição da escola para o enriquecimento de seu trabalho, entendem que é necessária a ampliação dos conhecimentos e de uma maior abrangência do seu alcance. Tais depoimentos confirmam isto:

[...] foi bom estudar na agricultura, sobre extrativismo, a gente já estudou, né? Começou a matéria e eu fiz a prática, foi muito bom porque a gente aprendeu como é que se planta, como tirar os produtos da natureza. Quando a gente plantava lá em casa, via a planta, não era assim com um certo ritmo. Agora a gente planta com o ritmo que aprendeu aqui, tá indo muito bem lá. Mas se tivesse uma pessoa que ensinasse mais coisa pra gente seria melhor, que incentivasse mesmo pra produzir bem na horta, produzir mais o negócio do extrativismo. Os professores aqui incentivam, mas precisaria mais (Aluno 3).

[...] Os agricultores aqui não estão acostumados a plantar em grande quantidade. O máximo que fazem é com o açaí, 100kg por dia durante 4 meses e o restante não tem; se comprasse uma despoldadeira pela Associação que existe na comunidade onde moro, os companheiros teriam que produzir muito. Quem aqui produz 3000 ou 1000 pés de cupuaçu, abacaxi ou maracujá? Ninguém. A senhora vê o feijão que se come na escola, esse aqui vem do Sul, e aqui dá pra plantar e bem nesta terra. Mas pra trabalhar em grande escala precisa ter um projeto, um planejamento das ações, por exemplo, pra o açaí tem que planejar desde o início do processo até o final. Se as escolas tivessem condições de se manter a gente contrataria a senhora só pra ir até as famílias dos alunos ver seus problemas, criar um projeto onde é necessário, e assim por diante. Esse é um projeto pra essa escola ter condições de investir na família dos alunos, através do acesso a tecnologias rurais e conhecimentos necessários pra aumentar e qualificar a produção, e assim se consegue esse negócio, a sustentabilidade. Se as famílias tivessem condições de se manter, manteriam a escola, o investimento tem que ser na família. O nosso objetivo é transformar isso aqui em uma universidade, não é parar por aqui (Pai de aluno 2).

As declarações acima informam a seriedade e a disponibilidade dos agricultores que vivenciam o trabalho da EFA e que possuem engajamento e participação política na sua

comunidade, podendo contribuir bastante para ação mais efetiva das EFA junto à população rural amapaense. Eles também evidenciam a necessidade de revisão dos pressupostos da ação política em relação ao meio rural, através de um maior investimento na valorização da ação familiar, tendo-a como suporte ao desenvolvimento de projetos e não como simples objeto de análise retórica. Para o entrevistado, há necessidade de maiores investimentos nas famílias e em sua capacidade produtiva.

Existem também algumas situações em que os agricultores têm contribuição a oferecer e não são ouvidos: “[...] digo pro meu filho falar lá na escola pra quando quiser vir pegar o quê? aqui; às vezes os professor não quer mas os aluno quer; é igual a uma merenda, tem máquina de moer aqui. Tenho falado pra ele mas ainda não vieram buscar”. Outro ponto é a criação de peixe tambaqui (*Colossoma macropomum*), que existe na EFAPEN e, que na opinião deste pai, o ideal seria criar tilápia, cuja produtividade é bem maior e o custo mais barato. Esse tipo de relação pode trazer uma aproximação maior para a escola com a família, que se sente mais presente e ajudando a escola. Um outro aspecto apresentado pelos pais é a necessidade da implantação de uma roça com plantação de mandioca para fazer farinha para a escola:

[...] isso eu digo a verdade, quando eu vou lá pra comer uma verdura, é que eles compram de fora, eles trazem de fora. Às vezes, que a gente é pobre, é amapaense, mas consome farinha, tem vezes que a gente faz um mutirãozinho lá, tem uma reunião botam o almoço na mesa e não em farinha. Pôxa! Eu sempre reclamo, devia ter uma tarefa de mandioca, esse plantio aí devia existir, uma casa de farinha mesmo para manter os alunos, mas pra eles comer uma farinha eles tem que levar dos pais pra comer. Isso eu tenho relatado bastante (Liderança 3).

[...] a senhora sabe que todo filho de agricultor é acostumado a comer com farinha. E a terra aqui é boa, a terra dá pra plantar mandioca pra fazer farinha. A escola precisava ter um plantio de mandioca pra fazer farinha pro seu sustento, sem tá precisando faltar na escola (Pai de aluno 5).

As idéias e as soluções podem ser encontradas quando existe o compromisso e o interesse pelo trabalho desenvolvido, está faltando uma integração, diálogo entre as partes envolvidas para que possam fazer com que o trabalho seja mais produtivo.

Nos depoimentos dos alunos, se apresenta a contribuição na orientação e conhecimento para a “prática da olericultura”; “enxertia e podaço da planta”; “[...] roça sem queima que a gente estuda e eu tentei fazer na prática e deu bons resultados; a questão da pimenta do reino eu aprendi como fazer o plantio e encubaço e a gente percebe que está dando certo (Aluno 10)”. As ações educativas demonstradas nestes depoimentos são valiosas para os alunos porque se relacionam com a sua existência, refletindo o saber existente com aquele que poderá vir a contribuir para enriquecer ainda mais sua vida rural.

7.3 POSSIBILIDADE DE TROCA DE CONHECIMENTO E O ESTABELECIMENTO DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A proposta pedagógica das EFA possui como princípio fundamental a integração entre teoria e prática, e a utilização desta prática no sentido de trazer benefícios para o agricultor com apropriação e domínio de técnicas e conhecimentos que venham acrescentar ao seu fazer, sem que, no entanto, se rompa com o conhecimento que o agricultor possui. A escola, enquanto espaço de educação formal e como instituição onde se produz e recebe conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, torna-se difícil o questionamento da validade deste. No entanto, no caso das EFA o diferencial é trazer o que já existe enquanto produção, o empirismo dos agricultores, para serem re-significados à luz dos conhecimentos científicos.

Essa tarefa não é de fácil execução, requer bastante preparação por parte de quem produz conhecimento, assim como da parte de quem recebe estes, exigindo uma troca de conhecimento que requer humildade de ambas as partes. O depoimento da Aluna 8 reflete esta relação:

[...] o consórcio de plantas seria uma busca de sustentabilidade, levando o solo improdutivo a ficar produtivo, a EFA tem uma visão que mostra isso, o caminho seria as comunidades sustentáveis, se colocando em prática. O aluno da EFA trabalha no sentido de convencer o produtor, com jogo de cintura, cativar pra que ele possa adotar outra técnica.

Esta técnica, denominada de SAF para alguns, assemelha-se ao método de reflorestamento adotado pelos índios caiapós. Anderson e Posey (1990, p. 199-210) realizaram um estudo sobre este processo: “[...] os caiapós, em suas atividades agrícolas, parecem imitar a natureza e, durante a semeadura, plantam um grande número de espécies e variedades”.

Na observação em sala de aula, na EFAP, foi possível testemunhar uma discussão na disciplina Agricultura, onde os alunos se posicionaram quanto à questão cultural de roça com queimada, onde um dos alunos destacava que “[...] o que falta para as pessoas é orientação; é a cultura do pessoal e se a gente for querer modificar, eles não vão querer fazer diferente; se o senhor for com o conhecimento de técnico, eles vão dizer que eles fazem e sempre deu e produziu”. O monitor que ministrava a aula mostrou-se indignado quanto ao desmatamento feito para plantar mandioca; no seu entender, se fosse para plantar algo que desse lucro ele estaria de acordo. Esta postura demonstra a necessidade de uma intervenção, por parte do monitor, com maior clareza quanto a esta discussão, que é de cunho cultural, mas que pode gerar, e já está acontecendo, problemas ambientais sérios. Também exige alternativas de uma ação eficaz do aluno junto a sua realidade.

Nas EFA do Amapá, pode afirmar-se que o processo de troca de conhecimentos entre família e escola vem sendo construído. E quanto ao trabalho realizado pelos técnicos das escolas junto à família, ainda é muito presente a postura destes como detentores do conhecimento. Em alguns momentos percebeu-se que há troca de conhecimento entre os técnicos e as famílias dos agroextrativistas, mas em geral estes apenas ouvem a sugestão dos técnicos da escola.

No que diz respeito ao repasse de conhecimentos do aluno para a família, é possível perceber que este vem ocorrendo. Nos depoimentos dos Alunos 5 e 3, que

seguem, percebe-se a apropriação adequada dos conhecimentos recebidos na escola: [...] aprendi aqui na escola sobre a queimada controlada, antes se colocava fogo e ia se expandindo hoje não, se sabe quando se deve colocar fogo; hoje eu sei repassar esse conhecimento pra família e pra comunidade, e eles respeitam (Aluno 5). Por sua vez, Kato, M. e Kato, O. (1999, p. 35-37) afirmam que o sistema tradicional de derruba e queima ainda é alternativa para o agricultor familiar com baixo grau de capitalização por ser um processo menos oneroso, por promover a fertilização gratuita do solo e obter produções para sua sobrevivência. Entretanto, também há a ocorrência de perdas de nutrientes de 94 a 98%.

[...] Foi na pesca. Antes disso quando chegava lá pra comprar peixe a gente detonava. Vendia um monte de peixe a preço baixo mesmo e agora tá fazendo falta pra gente. Me orientaram, eu já estou orientando outras pessoas e a gente tá tentando eliminar esse tipo de coisa. Essas informações eu também levo pra comunidade (Aluno 3).

A valorização na comunidade dos conhecimentos repassados na escola também é de grande importância para a formação e auto-estima do aluno, assim como da família. Em campo houve a oportunidade de verificar-se uma experiência fracassada de piscicultura, da qual a escola desconhecia, pois não foi repassado pelo aluno que a família estava com este empreendimento, negócio feito junto ao BASA. Mas, ainda assim o técnico da EFAP orientou a mãe de aluno sobre os motivos técnicos que geraram o problema da seca do lago, bem como os encaminhamentos a serem realizados junto ao banco.

A participação das famílias é fundamental para o sucesso da perspectiva educativa desenvolvida pelas escolas. Na EFAP foi criado o plantão dos pais, como alternativa de uma maior aproximação da família, para que possa entender melhor a proposta pedagógica se apropriando e sentindo a escola como sua. O plantão dos pais compõe o plano de família da escola, o pai ou mãe tem a incumbência de acompanhar um dia de trabalho na escola, podendo sugerir, e ajudar no trabalho da escola, e caso

possua alguma habilidade, poderá desenvolvê-la na escola. De acordo com o depoimento da mãe de Aluno 4,

[...] esse plantão é para integrar a família na escola. Cada pai todo mês tem que vim tirar o plantão, passa um dia e uma noite na escola observando o que eles estão fazendo, como eles estão sendo tratados, como eles estão fazendo, como eles estão sendo tratados, como estão trabalhando, e como estão aprendendo. Esse é o plantão que a gente fala. Nós viemos pra cá pra observar como os alunos estão se adaptando ao lugar.

O plantão dos pais há uma escala dos pais para fazer este plantão; estes podem desenvolver junto aos alunos uma habilidade que possua participando em visita de campo, ajudando em alguma atividade ou dando curso (Monitor 1).

Essa aproximação faz com que a família tenha maior liberdade de envolver-se no trabalho da escola, passando a vê-la como um espaço que é seu também, onde se sinta valorizada e respeitada. Nas observações feitas na EFAP, nos plantões dos pais e mães, nota-se uma distância entre o corpo administrativo e de monitores com o pai ou mãe presente na escola. Geralmente estes não se mostram muito à vontade, a maioria não se envolve nas atividades da escola, ficam afastados, o que pode gerar desinteresse em participar.

A assessora pedagógica da RAEFAP e o secretário executivo da AEFAPEN descrevem a dificuldade da participação das famílias,

[...] bem pouco. A gente ainda vê pouca representatividade. Ainda se tem muito a cultura de que quem deve comandar a escola é o diretor, é o secretário, é o vice-diretor, é o professor [...] então a família perdeu muito nesse sentido, quando deixou uma parte da sociedade assumir o papel que é dela de acompanhar a educação dos filhos e a escola-família tenta resgatar, mas ela tem muito caminho a percorrer. Eu fiz um trabalho sobre isso na escola do Pacui que eu sentia essa dispersão das famílias e isso me incomodava. Tinha assembleia que tinha 30, 40% dos pais. Eu percebo que as famílias não conhecem a escola-família, elas só vão numa assembleia uma vez outra ou quando tem um plano de formação da família. O Pacui já tem 3 anos esse plano; na Perimetral eu comecei esse ano o plano de formação da família, já teve um encontro, vai ter outro agora em setembro; no Carvão, especificamente, se não tem, só que o Carvão é uma área muito militante, eu não sei se é pela figura do Seu Tomé que lá ele puxa um pouco isso, que a família se envolve e tenta puxar os outros. Na do Cedro tem bem pouca participação, tá com um ano. Na do Maracá também, no Maracá as famílias participam bastante, eu já vi assembleia que faltou só dois pais. A família tem que ser co-partícipe desse processo, eu digo muito pra eles: a gente tá aprendendo muito com os pais, com aqueles que são lideranças. Nas reuniões a gente vê muitas mulheres na cidade, na escola-família a gente já vê muitos homens participando.

Quando se trabalha com pessoas, a gente sabe que se tem uma gama de pensamento, aí é necessário um trabalho com as famílias, de formação de maior entendimento da pedagogia da alternância, porque é uma pedagogia diferenciada das demais, então, muitas vezes tem trabalhos que exige uma participação das famílias é preciso que eles tenham um maior conhecimento sobre essa pedagogia. Então é um trabalho diferenciado. A gente vê que as outras escolas da base tradicional as famílias não tem essa participação efetiva, a escola-família apesar de ter mais de 10 anos é uma nova experiência então é essencial a continuidade nessa formação. Se não há esse conhecimento, não há participação e a gente vê que a mudança de comportamento das pessoas não acontece de uma hora pra outra. No nosso trabalho é necessário um pique maior, as famílias participam, mas precisa de participação maior (Secretário executivo AEFAPEN).

Tais posicionamentos dizem o quanto ainda há que se trabalhar para que ocorra a integração entre escola e família.

De fato, o ganho maior desta relação será das famílias que, ao tomarem para si a escola, terão condições de redefinirem metas, objetivos, ações a serem encaminhadas pela escola e pela associação. Sabe-se que a cultura da participação, da democracia ainda precisa enfrentar muitos percalços para ser atingida, mas é preciso iniciar. Outra questão apontada nas falas em questão é da ausência de conhecimento da proposta, só participa quem conhece pelo menos algo sobre o que está participando, do contrário não haverá participação e sim apenas presença física.

7.4 CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA

Um dos objetivos das EFA é a formação profissional e humana fixada em todas as propostas norteadas pela PA. A formação profissional exige o que Gadotti (1987, p. 55) define como “[...] tripé básico da educação para todos que é o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico)”, ou seja, o alcance de uma educação com caráter de formação integral. O desenvolvimento do último aprendizado descrito ainda é

precário, se visto sob o parâmetro de acesso à tecnologia de ponta por parte dos alunos. A posição do monitor 1 afirmando que “[...] a EFA trabalha a parte profissional e humana e os que aceitam esse tipo de educação enriquece a eles, apesar do mundo sem tecnologia”, corrobora com esta afirmação.

Há que se destacar, no entanto, que a técnica entendida nesta discussão é no sentido de facilitação às formas produtivas com noções de eficácia, racionalidade, organização, instrumentalização utilizadas pelos agroextrativistas, que vinculadas ao conhecimento científico, podem trazer melhorias para o meio rural. O posicionamento dos Alunos 9 e 11 ajuda a entender esta lógica:

[...] há ausência de técnicas especializadas pra gente trabalhar a terra, os agricultores acham que sabem, mas não sabem tudo, há deficiência de assistência e conhecimento da área, do terreno, que às vezes pode ser trabalhado de outra maneira da que ele tá acostumado (Aluno 9).

[...] antes a gente plantava, mas, a gente não tinha uma base técnica pra trabalhar com vários tipos de plantação. A gente plantava porque sabia que se plantava. Agora a gente já tem uma noção de como se faz uma plantação (as covas, os canteiros pra uma horta). Já é um bom começo pro futuro (Aluno 11).

[...] eles ajudam muito, porque eu sabia muito pouco e agora eu tô sabendo pouco, mas já é mais do que sabia antes (Aluna 13).

Verifica-se a, partir dos depoimentos, a importância de técnicas ligadas ao conhecimento das especificidades do trabalho agroextrativista.

Os alunos que compõem a rede de EFA no Amapá demonstram, na sua maioria, envolvimento com a proposta. Aqueles que não se adaptam a esta, se evadem da escola, nos primeiros quinze dias que lhes é dado para adaptação. Os que ficam o fazem porque gostam ou porque é exigido pela família, e passam a incorporar a proposta e a valorizar mais a atividade de agricultor ou agroextrativista. Os alunos abaixo deixam transparecer isso em suas falas:

A EFAPEN me ajudou da melhor forma porque tinha ótimos profissionais capacitados, diferente da escola estadual. No comportamento ajuda a gente a perder a vergonha de ir pra frente falar. Como somos filhos de agricultores ajudou na parte agrícola, ajudou na enxertia através de curso; e compostagem que se faz na escola mesmo; como castrar animal (Aluno 4).

A EFA surgiu pra ajudar os agricultores, porque ela é um tipo de escola que ela não só ensina os alunos a aprender em sala de aula, ela ensina em sala de aula e em prática também; então ela surgiu pra ajudar os alunos, pra ter conhecimento e prática, colocar em prática e ajudar as famílias pra que ele possa trabalhar mesmo de verdade não deixar sua atividade de agricultor que é o que nós somos hoje (Aluna 9).

A preocupação presente nos depoimentos é sempre relacionada à possibilidade de um emprego certo e a ajuda na propriedade familiar. O secretário executivo da EFAPEN destaca a importância de se acreditar no projeto das EFA, pois os resultados serão frutíferos, a participação maciça e qualificada.

A contribuição das EFA com a questão da formação é que é um trabalho que as famílias acreditam. Eu digo isso porque eu tenho experiência como aluno, como monitor, e hoje assumindo a função de secretário executivo, então é uma cadeia, que apesar das dificuldades as famílias acreditam no projeto, não bastam às famílias basta que as pessoas que também trabalham também acreditem. Então isso soma as forças e faz com que cada escola tenha o seu objetivo a alcançar.

A família deve ver esta formação do seu filho não para inseri-lo no mercado de trabalho, mas para assegurar a melhoria na produção familiar. Há que se destacar que alguns ex-alunos das EFA foram contratados pelo RURAP, para trabalharem com extensão rural, atualmente 11 profissionais: 03 no distrito de São Joaquim do Pacuí, 04 no município de Itaubal, 03 em Cutias e 01 em Macapá. Este quadro pode ser promissor no sentido de garantir mercado de trabalho aos alunos egressos das EFA, mas por outro lado, a preocupação com assegurar emprego não pode sobrepor-se ao sentido mais amplo da formação profissional, o que transformaria os alunos em meros técnicos agrícolas, que mesmo atuando no meio rural poderiam vir a se afastar do meio familiar.

A necessidade de implementação de proposta pedagógica sob a ótica das EFA mantém uma relação unívoca com a implementação da agricultura familiar ou agroextrativismo, podendo contribuir para o desenvolvimento destas atividades. Com a diminuição das famílias rurais e conseqüentemente o aumento das migrações para a área urbana, o resultado é o aparecimento, segundo Abramovay (2001), de um problema

típico dos países desenvolvidos, em particular das sociedades europeias: a crescente quantidade de unidades produtivas cujo destino está comprometido pela falta de sucessores. Dentro desta direção, a ausência de sucessores vai significar que os filhos que deixaram o negócio familiar encontraram melhores oportunidades de geração de renda fora do meio rural, isto é gerado pela ausência de inovações nas políticas públicas para o meio rural, contribuindo para que a população fique sem perspectiva de melhoria na sua qualidade de vida.

Os alunos entrevistados que ainda não concluíram o ensino fundamental pretendem dar continuidade aos seus estudos em uma EFA. Isso representa que as EFA estão atendendo aos interesses e necessidades deles. Estudos como o de Azevedo (1999), dissertando sobre a experiência com a PA em escolas técnicas agrícolas no ensino público do estado de São Paulo, indica que esta orientação é uma

[...] proposta educacional inovadora e que se credencia a promover a educação integral e tecnológica dos filhos dos agricultores familiares, bem como o desenvolvimento socioeconômico da agricultura familiar, condições essenciais para que este modelo de produção agropecuária supere as dificuldades que enfrenta atualmente.

É o que as EFA no Amapá estão buscando alcançar.

Em relação à formação humana, os alunos enfatizam a oportunidade que têm na escola de estabelecer maior diálogo com os colegas, monitores e com família, e de se expressar de maneira mais aberta, a preparação para o mundo fora da escola com os problemas existentes neste, o resgate da identidade de ser agroextrativista, a valorização do seu local de trabalho, de vida, de sobrevivência.

A escola tem contribuído muito, porque antes de eu chegar aqui eu era uma pessoa muito tímida, eu era mais tímida do que sou hoje. Então foi conversando com os professores, meus colegas, eles me ajudaram a me expressar mais com as pessoas; que é bom quando a gente sabe alguma coisa, mas não deve ficar pra gente mesmo, deve passar pras pessoas, pros outros colegas (Aluna 9).

[...] com certeza, porque aqui a gente tanto se preparamos pra enfrentar a realidade lá fora como a gente tá preparado pra enfrentar qualquer desafio, por exemplo, nós estudamos aqui e trabalhamos o trabalho prático, é uma

coisa de desenvolvimento e lá a gente vai desenvolver. Então eles pregam o seu desenvolvimento, mas também eles visam a nossa saída daqui (Aluno 6).

[...] a escola-família, além desses que eu já citei, outro ponto é a pessoa se formar, conhecer o seu meio, passar a gostar, não sentir mais vergonha de morar no interior, de dizer que trabalha na roça, que faz farinha, porque antes tinha esse preconceito em falar que não morava na cidade, aí a escola vai resgatar o gosto de morar no seu lugar e também pela preservação, porque a escola aqui ela é agroextrativista. Ela faz que a pessoa tenha gosto, que a pessoa queira e respeite mais a natureza (Aluna 10).

Estas falas exibem o potencial que uma EFA possui, no sentido de contribuir para a valorização, o respeito, a dignidade de uma população que é vista como inferior. E que, no entanto, tem muito para oferecer no que se refere à solidariedade e ao companheirismo. São jovens com toda a energia, potencialidade e vontade de fazer muitas coisas para melhorar o lugar onde moram – a sua comunidade. E a concepção presente não é egoísta quanto aos conhecimentos adquiridos, mas de partilha com aqueles que ainda não os tem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PARA ONDE VÃO AS EFA

Tendo em vista as análises realizadas neste trabalho, os caminhos traçados pelas EFA no estado do Amapá obedeceram a uma trajetória de luta, engajamento e compromisso representado nos desejos e na organicidade do movimento social rural local, através de suas lideranças, e de instituições, como a Igreja Católica, que apoiaram este movimento. Apesar da organização apresentada por este movimento social, os anseios de uma educação que reflita e responda aos interesses da população rural envolvida precisa caminhar o suficiente para ganhar autonomia, para que assim possa ter capacidade de auto-sustentar-se apesar das contribuições do Governo Estadual, sem o risco de que seus princípios fechem-se aos limites burocratizantes do estado.

As EFA sozinhas não podem garantir o desenvolvimento rural, que é impedido por fatores como a precária situação socioeconômica em que vive a população rural, em alguns casos situações de pobreza extrema; e conseqüentemente ocorre algumas dificuldades das famílias quanto à implementação de técnicas agrícolas, no caso da escola prover ao aluno, pois não contam com condições estruturais básicas para que isso ocorra. O surgimento das EFA ainda não contribui de forma a garantir uma transformação substancial na forma de produção dos agricultores familiares que possibilite uma melhoria na qualidade de vida. Mas os 15 anos de existência da experiência já podem indicar que tem proporcionado o estabelecimento de uma cultura, que mesmo dentro de um processo lento, gera um movimento, criando possibilidades de alteração no quadro de abandono e pobreza em que vive a população rural amapaense.

O estudo demonstra ainda que há uma grande seriedade e disponibilidade por parte dos agricultores que vivenciam o trabalho da EFA e que possuem engajamento e participação política na sua comunidade, podendo contribuir bastante para ação mais efetiva das EFA junto à população rural amapaense. Os depoimentos também

evidenciam a necessidade de revisão dos pressupostos da ação política em relação ao meio rural, através de um maior investimento na valorização da ação familiar, tendo-a como suporte ao desenvolvimento de projetos e não como simples objeto de análise retórica.

A situação atual, janeiro de 2005, de continuidade das atividades para manutenção das escolas apresenta-se conturbada haja vista que o Governo do Amapá, mantenedor majoritário das EFA, tem demonstrado uma ausência de perspectivas de continuidade do apoio prestado às escolas, no que se refere ao repasse de recursos para pagamento de pessoal, alimentação e combustível. Conforme informações do secretário executivo da EFAC e da assessora pedagógica da RAEFAP, isso tem gerado um grande problema para o desenvolvimento do trabalho das escolas. A expectativa é que seja aprovada, em forma de lei, pela Assembléia Legislativa, a destinação de 1,5% da arrecadação do estado para as EFA. Esta proposição não é definitiva, visto que depende do compromisso e interesse dos políticos locais pela causa. Infelizmente, estes, em geral não têm demonstrado compromisso com a educação no meio rural.

Esta relação que as EFA mantêm com o Governo do Estado, se por um lado é a exigência de um direito legal, constitucional, por outro pode provocar entraves na continuidade do trabalho das escolas. Já foi visto neste trabalho que existe uma divergência quanto a esta relação de dependência, e mesmo salvaguardando a importância da obrigação do Estado com a educação, em se tratando do contexto da EFA, a considerar toda a sua trajetória, seria válido que estas pudessem ter condições de se auto-sustentar para não correr o risco de perder a sua especificidade e transformar-se em apenas mais uma escola rural.

Os depoimentos indicam que houve um momento onde as escolas se auto-sustentavam, e nesta época não recebiam recursos do estado, sobreviviam com o que

plantavam e com a ajuda das famílias. Com a contribuição que passaram a receber do Governo Estadual, pelo que é lido nas entrelinhas dos depoimentos, ocorreu uma diminuição na produção agrícola da propriedade escolar, uma vez que o governo é provedor das necessidades básicas. Então se passa a adotar o discurso de que o laboratório deve ser a propriedade dos alunos, das famílias, para talvez, camuflar o comodismo que acometeu o movimento frente aos benefícios trazidos pelo recebimento de recursos do estado.

As evidências e a análise realizada neste trabalho deixam transparecer que o ideal seria a auto-sustentação das EFA, o que traz divergências entre seus integrantes. Os depoimentos indicam que houve um momento onde as escolas se auto-sustentavam, e nesta época que não recebiam recursos do estado, sobreviviam com o que plantavam e com a ajuda das famílias, e ainda tinham excedente para comercializar. Para uns, a escola deve apenas produzir para seu próprio sustento, já que a escola tem um caráter agrícola objetivando promover o desenvolvimento sustentável. Para outros, as EFA são alternativas para um melhor gerenciamento do exercício da atividade agrícola do pequeno agricultor visando práticas sustentáveis, mas os laboratórios seriam nas propriedades familiares. A questão, no entanto, seria fazer com excelência qualquer uma das duas opções, a casa já está arrumada, precisa maior investimento do poder público, mais compromisso dos profissionais que a compõem, assim como maior envolvimento das famílias e alunos com o projeto.

Apesar das críticas à fragilidade do conceito de desenvolvimento sustentável presente nos depoimentos, verifica-se a ocorrência de ações com caráter de auto-sustentabilidade na vivência do meio rural amapaense. Este caráter demonstra-se na capacidade do agricultor, que com acesso a informações sobre plantio de espécies vegetais e o melhor aproveitamento de espécies frutíferas que em alguns casos o

agroextrativista não sabia como aproveitar e destruía, criação de animais domésticos, técnicas agrícolas adequadas em sua propriedade, passa a comercializá-las e manter uma estrutura de continuidade dessas atividades de forma autônoma. Isto é o que indica a realização do trabalho que vem sendo implementado nas EFA do estado do Amapá.

A importância da discussão da sustentabilidade dentro dos princípios da PA que afirmam trabalhar com uma educação para o mundo do trabalho rural é de grande importância, ao se considerar que as populações rurais já vivenciam na sua prática produtiva algumas representações do que seria esta sustentabilidade propagada. Quando tratam de conhecimentos e reflexões que esclarecem a necessidade e a urgência do aproveitamento do agroextrativismo enquanto aspecto a ser mais valorizado, já se percebe algumas evidências disto. Estas se inserem nas impressões do aluno da EFA, filho do agroextrativista, percebendo a relação entre a prática produtiva de sua família com as informações que recebe na escola. Faz-se necessário o resgate do valor de práticas produtivas realizadas por pequenos produtores, seja extrativismo, agricultura, produção de plantas medicinais, horticultura, que possam ser rentáveis do ponto de vista econômico e cultural para eles e que muitas vezes tem que abdicar de sua produção em nome de uma estratégia mercadológica.

Outro aspecto a ser destacado é o risco que se corre no momento em que o estado não se responsabilizar mais pela manutenção da escola, uma vez que estas no Amapá são administradas em mais de 90% com recursos governamentais, através de convênio fixado com as associações das famílias das EFA. Com a contribuição que passaram a receber do Governo Estadual, ocorreu uma diminuição na produção agrícola da propriedade escolar, uma vez que o governo é provedor das necessidades básicas. Então se passa a adotar o discurso de que o laboratório deve ser a propriedade dos

alunos, das famílias, para talvez, camuflar o comodismo que acometeu o movimento frente aos benefícios trazidos pelo recebimento de recursos do estado.

É inquestionável a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido pelas EFA no Amapá, na Amazônia, no Brasil e no mundo. As experiências apontam que esse modelo de educação pode implicar em mudanças estruturais no meio rural, mas que elas sozinhas não conseguem responder e nem devem pelas demandas de saneamento básico, saúde, educação, assistência técnica, habitação dentre outras deste meio. Os resultados nas unidades produtivas às quais pertencem os alunos das EFA ainda são pequenos, mas podem se tornar grandes, e conforme detectado nos depoimentos de alguns alunos entrevistados. De acordo com as observações realizadas, o que se verifica no trabalho junto às famílias, são apenas algumas alterações na forma de produção dos agricultores, sem nenhum impacto maior para a mudança de vida. Aqueles agricultores que já possuem uma certa estabilidade na sua estrutura de produção tendem a intensificar esse quadro. Por outro lado, aquele que não dispõe de nenhuma ou quase nenhuma estrutura permanece na mesma situação, com pequenas alterações, como a introdução de hortas, por exemplo, prática bastante presente nos atividades de trabalho de campo dos alunos. O processo educacional ocorre de forma lenta e gradativa, por isso é um processo que, se construído de forma consistente e sólida, pode trazer contribuições de grande relevância para o movimento das EFA.

As escolas, de acordo com os resultados da pesquisa, encontram-se muito centradas em si mesmas, relacionando-se muito pouco com outras instituições, sendo a maior aproximação com o Rurap. A relação com as outras EFA também é pouco satisfatória, quanto a um maior entrosamento no sentido de garantir a interação e o conhecimento do trabalho realizado nas mesmas. Em relação à formação humana, os alunos enfatizam a oportunidade que têm na escola de estabelecer maior diálogo com os

colegas, monitores e com família, e de se expressar de maneira mais aberta, a preparação para o mundo fora da escola com os problemas existentes neste, o resgate da identidade de ser agroextrativista, a valorização do seu local de trabalho, de vida, de sobrevivência.

Quanto à atuação da RAEFAP, a preocupação principal se limita a buscar recursos financeiros sem cuidar dos demais aspectos fixados em documentos da rede que seria “a organização autônoma através do fortalecimento institucional e a sustentabilidade e parceria com o estado, municípios e ONG através do trabalho com a PA, ajudando a construir um modelo de desenvolvimento, propondo tecnologias para a agropecuária, extrativismo e agroturismo, valorizando as potencialidades da biodiversidade (AMAPÁ, 2001)”. Embora não exista uma política autoritária, o que se evidencia é que há a administração de grupos dirigentes até porque cada mandato da rede é responsabilidade de uma das escolas, iniciou com a EFAP, seguida da EFAPEN e atualmente quem tem a direção é a EFAC. Dentro desta lógica embora possuam a mesma base cultural e social, é necessária uma maior nitidez por parte dos atores que a compõem do princípio da confiabilidade, se combinando com o princípio da complementaridade pela diferença. Mas por outro lado, pode-se perceber que apesar dos conflitos, existe a solidariedade, em especial quando se trata de garantir o repasse dos recursos financeiros.

Há que se cuidar de alguns aspectos no desenrolar deste trabalho com as EFA, tais como a relação escola e família, ouvindo mais o que a família tem a dizer; divulgação maior da importância das EFA para alunos e famílias; intercâmbio das experiências educacionais entre as EFA; mais exigência no profissional a ser contratado como monitor; qualificá-los de maneira mais adequada aos princípios da PA; incentivar mais a participação dos alunos em práticas associativistas, não apenas dando cursos,

mas verificando se estão respondendo a esta exigência. Vale ressaltar que estes aspectos estão presentes nas práticas cotidianas, mas merecem ser repensados para que seja alcançada a qualidade de educação a que se propõe. A descrição dos mesmos neste espaço é no sentido de contribuir para a operacionalização de uma educação que possui altas potencialidades de sucesso, porque conta com a força, criatividade e inteligência de jovens com grande capacidade de intervenção no seu meio e que estão aptos para tornarem-se, e já o são, atores de mudança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Capital social: cinco proposições sobre desenvolvimento rural (Versão preliminar). In: II FÓRUM DA CONTAG DE COOPERAÇÃO TÉCNICA “A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL”. **Anais...** São Luís/MA, 1998.

_____. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Ed. Hucitec, Campinas, SP; Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

ACEVEDO, R. M.; CASTRO, E.; COUTO, R. A pesquisa em ciências humanas e as relações entre trabalho, saúde e meio ambiente. In: ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna; COUTO, Rosa (Org.) **Saúde, trabalho e meio ambiente: políticas públicas na Amazônia**. Belém: NAEA, 2002. p. 21-36.

_____; CASTRO, E. Grandes projetos e terras de negros: conflito de resistência no Trombetas. In: CASTRO, E. et al. (Org.) **Industrialização e grandes projetos: desorganização e reorganização do espaço**. Belém: Editora da UFPA, 1995. p. 301-333.

_____. **Negros de Trombetas: guardiões de matas e rios**. 2. ed., Belém: CEJUP/UFPA-NAEA, 1998.

ACEVEDO, R. M. Agricultores no delta do rio Amazonas: colonos produtores de alimentos em Macapá no período colonial. In: ACEVEDO, R. E. M (Org.) **A escrita da história paraense**. Belém: NAEA/UFPA, 1998. p. 53-88.

ALLEGRETTI, M. H. Políticas para o uso dos recursos naturais renováveis: a região amazônica e as atividades extrativas. In: CLÜSENER-GODT, M. & SACHS, I. (Org.). **Extrativismo na Amazônia Brasileira: perspectivas sobre o desenvolvimento sustentável**. Compêndio MAB 18, UNESCO, 1996. p. 14-34.

ALEXANDER, J. C. Ação coletiva, cultura e sociedade civil: secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13; n. 37, 1998.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Alves, N. e Oliveira, I.B. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVAREZ, S. E., DAGNINO E., ESCOBAR, A. **O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2000. p. 15-57.

ALTVATER, E. Conseqüências regionais da crise do endividamento global. In: CASTRO, E. M. R., HÉBETTE, J. (Org.) **Na trilha dos Grandes Projetos: modernização e conflito na Amazônia**. Belém: UFPA/NAEA, 1989.

AMAPÁ (Estado). Governo do estado do Amapá. **Amapá sustentável para o século XXI**. Macapá: Edição do Governo do Estado, 1999.

_____. Instituto de pesquisa científicas e tecnológicas do estado do Amapá. **Macrodiagnóstico do estado do Amapá: primeira aproximação do Zoneamento Econômico e Ecológico/Equipe técnica do ZEE – AP**. Macapá: IEPA – ZEE, 2002. 140 p.

_____. Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá. **Plano de reestruturação do serviço de extensão rural no Amapá**. Macapá, 2003.

ANDERSON, A. B.; POSEY, D. A. O desmatamento indígena. In: BOLOGNA, G. **Amazônia, adeus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 55-68.

ANDRADE, M. **Formação e desenvolvimento sustentável – Pedagogia da alternância e formação de lideranças comunitárias: um estudo sobre a evolução de uma turma de ex-alunos da EFA**. 2003. Tese (Mestrado) - Universidade Nova de Lisboa, Portugal\Universidade de François Rabelais de Tours, França, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARNT, R. Seria mais prático ladrilhar? In: ANDERSON, A. et al. **O destino da floresta reservas extrativistas e desenvolvimento sustentável na Amazônia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.

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

ARZENI, S.; JARDIM, M. A. Estratégias de sobrevivência em comunidades agroextrativistas do estuário amazônico. In: JARDIM, M. A.; MOURÃO, L.; GROSSMAN, M. (Edit.) **Açaí: possibilidades e limites para o desenvolvimento sustentável no estuário amazônico**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2004. p. 253-265.

ASCHER, W. **Communities and sustainable forestry in developing countries**. San Francisco: CS Press, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação: citações em documentos: apresentações**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AUBERTIN, C. A ocupação da Amazônia: drogas do sertão a biodiversidade. In: EMPERAIRE, L. (Org.). **A floresta em jogo: o extrativismo na Amazônia central**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. p. 23-30.

AZEVEDO, A. J. **Pedagogia da Alternância. A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo:** uma proposta educacional inovadora. 1999. Tese (Doutorado) – Campus de Marília, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <[http://www.br.yahoo.com/educaçãoeformação/pedagogia e ensino](http://www.br.yahoo.com/educaçãoeformação/pedagogia_e_ensino)>. Acesso em 16 out 2002.

BALÉE, W. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, W.A. (Org.) **Ecologia humana na Amazônia:** avaliação e perspectivas. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, Coleção Eduardo Galvão, 1989. p. 95-109.

BERGER, P. L. **A construção social da realidade:** tratado do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

BETHELL, L. Política no Brasil: de eleições se democracia a democracia sem cidadania. In: BETHELL, L. (Org.) **Brasil. Fardo do passado, promessa do futuro.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002. p. 11-43.

BORDA, F. B. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981. p. 42-61.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BRASIL. Constituição (1824, 1891, 1934, 1937,1946) **Constituições da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional** n. ° 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. São Paulo: Rideel, 2001.

_____. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248.

_____. Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BREJON, M. (Org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1° e 2° graus:** leituras. São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BREJON, M. (Org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1° e 2° graus:** leituras. São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. Ministério da Educação/Grupo Permanente de Trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo.** Cadernos de subsídios. Brasília. out 2003.

_____. Ministério da Educação. Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer n. ° 36/2001. **Diretrizes operacionais para educação básica nas**

escolas do campo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/erural/parecer362001htm>>. Acesso em: 09 out 2003.

BRITO, D. C. A paradoxal unidade do discurso do desenvolvimento. In: ALTVATER, E... [et al] **Terra incógnita: reflexões sobre globalização e desenvolvimento.** Belém: UFPA/NAEA, 1999. p. 175-202.

_____. **Extração mineral na Amazônia: a experiência da exploração de manganês na Serra do Navio.** 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

CALIARI, R. O., ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** Disponível em: <<http://www.dae2.ufla.br/revista/2002-n2.a5.htm>>. Acesso em: 03 mar 2004.

CAPELO, F. M. **A formação em alternância.** 1994. 69f. Tese (Mestrado) - Universidade de Nova de Lisboa, 1994. Disponível em: <<http://www.batina.com/nanda/tese.htm>>. Acesso em: 05 nov 2003.

CARVALHO, M. C. A. A. Participação social no Brasil hoje. **Polis papers**, São Paulo, n. 2, 1998.

CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: R. P.; R. P. I. (Org.) **Aventura antropológica.** São Paulo: Paz e Terra, 1986. p. 95-105.

CARDOSO, F. H.; MULLER, G. **Amazônia: expansão do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1978.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Título original: The rise of the network society.

CAVALCANTI, C. **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas.** 2. ed. Recife: Cortez. Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

COSTA, F. de A. Diversidade Estrutural e Desenvolvimento Sustentável: novos suportes de política de planejamento agrícola para a Amazônia. In: XIMENES, Tereza (Org.) **Perspectivas do desenvolvimento sustentável** (Uma contribuição para a Amazônia 21). Belém-UFPA-NAEA: Associação de Universidades Amazônicas, 1997. p. 255-309.

_____. **Grande capital e agricultura na Amazônia: a experiência Ford no Tapajós.** Belém, UFPA, 1993.

_____. O açaí nos padrões de reprodução de camponeses agrícolas do nordeste paraense: os casos de Capitão Poço e Irituia. In: JARDIM, M. A.; MOURÃO, L.;

GROSSMAN, M. (Edit.) **Açaí**: possibilidades e limites para o desenvolvimento sustentável no estuário amazônico. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2004. p. 205-232.

COELHO, M. F. P. O gosto pela política. In: ARAÚJO, C.E et al. (Orgs.) **Política e valores**. Brasília (UnB), 2002. p. 61-86.

CLEMENT, C. R. Pupunha: uma árvore domesticada. **Revista Ciência hoje**, dez. 1991. p. 66-73.

D'ARAÚJO, M. C. Amazônia e desenvolvimento à luz das políticas governamentais: a experiência dos anos 50. **Revista ANPOCS**, n. 19, ano 7, p. 40-55, jun. 1992.

DE VOLTA ao abandono. **Folha do Amapá**, Macapá, ano 12, n. 492, 23 a 29 out. de 2004, p. 15.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1993.

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP, Autores Associados, 1995.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2001.

ESTEVAM, D. O. **Casa familiar rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2000.

ESCOLAS-Família param por falta de dinheiro. **Folha do Amapá**, Macapá, ano 12, n. 488, 25 set. a 1 de out. de 2004. p. 1.

FAZENDA, I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. (Org.) et al. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 32-48.

FERREIRA, E. R. Estado e administração colonial: a vila de Mazagão. In: ACEVEDO, R. E. M (Org.) **A escrita da história paraense**. Belém: NAEA/UFPA, 1998. p. 93-114.

FILOCREÃO, A. S. M. **Extrativismo e capitalismo**: a manutenção, funcionamento e reprodução da economia extrativista do sul do Amapá. 1992. 236f. Dissertação (Mestrado) Centro de Humanidades, UFPB, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, C. **Pequena introdução ao desenvolvimento**: enfoque interdisciplinar. São Paulo: Nacional, 1980.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para construção de uma sociedade sustentável.** São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Ed. Fundação Petrópolis, 2000.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

GOODLAND, R. J. A.; IRWIN, H. S. **A selva amazônica: do inferno verde ao deserto vermelho?.** Tradução Regina Regis Junqueira. São Paulo, Ed. Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 1975. Título original Amazon jungle: green hell to red desert?

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Título original Gli Intellettuali e l'organizzazione della cultura.

GUIMARÃES, R. P. O desafio político do desenvolvimento sustentado. **Lua Nova** 35. 1995. p. 113-136.

GUIMARÃES, R. J. R. Nos caminhos do sonho: grandes projetos e desenvolvimento industrial no estado do Pará. In: XIMENES, T. (Org.) **Cenários da industrialização na Amazônia.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 1995. p. 157-206.

HOMMA, A. K. O. A sustentabilidade do sistema extrativista na floresta amazônica. In: PRIMEIRO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS AMBIENTAIS EM FLORESTAS TROPICAIS ÚMIDAS, Manaus, 1990. **Anais...** Rio de Janeiro, 1992. p. 169-181.

_____. Extrativismo vegetal na Amazônia: limites e possibilidades. In: CLÜSENER-GODT, M. & SACHS, I (Org.). **Extrativismo na Amazônia brasileira: perspectivas sobre o desenvolvimento sustentável.** Compendio MAB 18, UNESCO, 1996. p. 35-61.

HÉBETTE, J. (Org.). **O cerco está se fechando. O impacto do grande capital a Amazônia.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1991.

HURTIENNE, T. Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável na Amazônia. In: COELHO, M.C.N.; MATHIS, A; CASTRO, E. e HURTIENNE, T. (Org.). **Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão do desenvolvimento regional.** Belém: CEJUP-UFPA-NAEA, 2001.

IOKOI, Z. G. **Igreja e camponeses: teologia da libertação e movimentos sociais no campo – Brasil e Peru (1964-1986).** São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

JACOBI, P. **Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas.** 10/2003. Disponível em: <<http://www.fboms.org.br/doc/>> Acesso em: 15 set. 2004.

KATO, M. S. A.; KATO, O. R. Preparo de área sem queima, uma alternativa para a agricultura de derruba e queima da Amazônia Oriental: aspectos agroecológicos. In: SEMINÁRIO SOBRE MANEJO DA VEGETAÇÃO SECUNDÁRIA PARA A SUSTENTABILIDADE DA AGRICULTURA FAMILIAR DA AMAZÔNIA ORIENTAL, 1999, Belém, PA. **Anais...** Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2000. 221 p.

KITAMURA, P. C. **A Amazônia e o desenvolvimento sustentável**. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Centro Nacional de Pesquisa de Monitoramento e Avaliação de Impacto Ambiental. Brasília: EMBRAPA, 1994.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1975.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEROY, Jean-Pierre; ACSELRAD, Henri. Novas Premissas para a construção de um Brasil Sustentável. In: RATTNER, Henrique (Org.) **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: EDUSP, 2000.

LUTZENBERGER, J. A. A sistemática demolição da floresta virgem tropical na Amazônia. In: BOLOGNA, G. **Amazônia, adeus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p.55-68.

MARTINS, J. de S. **Caminhada no chão da noite**. Emancipação política e libertação nos movimento social do campo. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989.

_____. **Os camponeses e a política social no Brasil**. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1983.

MATHIS, A. et al. **Riqueza volátil: a mineração de ouro na Amazônia**. Belém: Ed. CEJUP, 1997.

MARX, K. **O capital**. v. 1.

MOVIMENTO Escolas-Família: realidade educacional no meio rural do Amapá. **Rede das Escolas-Família do Amapá**. Macapá: RAEFAP, 2002.

MYERS, N. Desmatamento tropical e variações climáticas. In: BOLOGNA, G. **Amazônia, adeus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p.17-35.

NOVAES, S. C. O uso da imagem na antropologia. In: SAMAIN, E. **O fotográfico**. São Paulo, Hucitec/CP, 1998.

NUGENT, S. The limitations of environmental management Forest utilization in the lower Amazon. In: GOODMAN, D. & REDCLIFT, M. (Org.) **Environment and**

development in Latin America. Manchester, Manchester Universit Press, 1991. p. 141-154.

O` DONNEL, G. Sobre o estado, a democratização e alguns problemas conceituais. Uma visão latino-americana com uma rápida olhada em alguns países pós -comunistas. Tradução Otacílio Nunes. **Novos Estudos/CEBRAP**, São Paulo, n. 36, 1993. p. 123-145.

_____. Democracia delegativa? **Novos estudos/CEBRAP**, São Paulo, n. 31, 1991. p. 25-40.

OLIVEIRA, R. L. **Extratativismo e meio ambiente:** conclusões de um estudo sobre a relação do seringueiro com o meio ambiente. : Brasília: EMBRAPA, 1998.

PESSOTTI, A. L. **Ensino médio rural:** as contradições da formação em alternância. Ed. Secretaria Produção Def. Cultural: Vitória, ES, 1995.

PINTO, N. P. A. **A política da borracha no Brasil.** Ed. Hucitec: São Paulo, 1984.

PINTO, L. F. O Estado nacional: padrao da Amazônia. In: **Pará Desenvolvimento: a face social dos Grandes Projetos.** Belém: (21); jul./dez. IDESP.

_____. A desorganização do Grande Projeto. In: CASTRO, E. et al. (Org.) **Industrialização e grandes projetos:** desorganização e reorganização do espaço. Belém: Gráfica e editora da UFPA, 1995. p. 47-58.

_____. **Amazônia:** no rastro do saque. São Paulo: Ed. Hucitec, 1980.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália Moderna. FGV.RDJ, 1999. Título original Making democracy work: civic traditions in modern Italy.

RAVENA, N. O abastecimento no século XVIII no Grão-Pará: Macapá e vilas circunvizinhas. In: ACEVEDO, R.E.M (Org.) **A escrita da história paraense.** Belém: NAEA/UFPA, 1998. p. 29-52.

REGO, J.F. Amazônia: do extrativismo ao neoextrativismo. **Revista Ciência Hoje:** RJ, v. 25, n. 147, p. 62-65, mar. 1999.

RIBEIRO, B.M.F. **Viver, produzir e preservar.** Construindo o projeto Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980-2002). 2003. 186f. Dissertação (Mestrado). Núcleo de altos Estudos Amazônicos/Unversidade Federal do Pará, 2003.

RICCI, R. **Terra de ninguém:** representação sindical rural no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro.** Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>>. Acesso em 24 out. 2003.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento crescer sem destruir.** São Paulo: Vértice, 1986.

_____. **O Estado e os parceiros sociais:** negociando um pacto de desenvolvimento. In: PEREIRA, L. C. B. et al. *Sociedade e Estado em transformação.* São Paulo: UNESP, 1999.

SANTOS, T. F. A. M. A gestão das políticas educacionais públicas na Amazônia: pelos cantos e desencantos da integração regional. In: SIMPOSIO REGIONAL E ENCONTRO ESTADUAL DE POLITICA E ADMINISTRACAO DA EDUCACAO NA AMAZONIA, 3º., **Anais...** 2001, Belém: ANPAE, 2001, p. 17-33.

SANTOS, W. G. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES, S. H., SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. A. **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1987. p. 33-64.

SANTANA, A. C. et al. **A economia agrícola do estado do Amapá e as opções de investimento.** Belém: BASA; FCAP, 1997.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras:** ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, M. L. **Construindo a história da educação ambiental no estado do Pará na década de 90:** das escolas de Belém às Escolas da Floresta de Caxiuanã. 2000. 126f. Dissertação (Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

SILVA, J. B. **Sustentabilidade institucional e participação comunitária na Reserva Extrativista rio Cajari.** 2003, 149f. Dissertação (Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

SIMONIAN, L. T. L. Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reserva na Amazônia brasileira. In: COELHO, M. C. N.; FENZL, N.; SIMONIAN, L. T. L (Org.). **Estado e políticas públicas na Amazônia:** gestão de recursos naturais. Belém: CEJUP-UFPA-NAEA, 2000.

_____. **Mulheres da Amazônia brasileira:** entre o trabalho e a cultura. Belém: UFPA-NAEA, 2001.

_____. Insustentabilidade do extrativismo da madeira na Amazônia: bases teórico-históricas, situação atual e perspectivas? In: CASTRO, E. (Org.). **Amazônia XXI:** agenda e estratégias de sustentabilidade. Belém: NAEA-UFPA, forthcoming, 2001.

_____. **Floresta Nacional do Amapá:** breve histórico, políticas públicas e (in) sustentabilidade. Paper do NAEA. Belém-Pará, 2003.

_____. **Relações de trabalho e de gênero nos balatais da Amazônia brasileira.** Paper apresentado no *Colóquio Internacional Culturas de la Amazônia*, Havana, (Casa de las Américas), 20 a 24 set 2004 (ilustrado; apresentado em versão em espanhol)

_____. Devastação e impasses para a sustentabilidade dos açais no vale do rio Maracá, AP. In: JARDIM, M. A.; MOURÃO, L.; GROSSMAN, M. (Edit.) **Açaí: possibilidades e limites para o desenvolvimento sustentável no estuário amazônico.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2004. p. 253-265.

SLATER, D. Repensando as espacialidades dos movimentos sociais: questões de fronteiras, cultura e política em tempos globais. In: ALVAREZ, S. E., DAGNINO E., ESCOBAR, A. **O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos.** Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2000. p. 503-533.

SOLA, L. Reformas do Estado para qual democracia? O lugar da política. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em transformação.** São Paulo: UNESP, 1999. p. 23-65.

SOUZA, S. B. **Jari:** políticas e críticas que permearam a implantação de um grande projeto. Monografia (Especialização). 1992. 47f. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1992.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIOLA, E.; MAINWARING, S. Novos movimentos sociais: cultura política e democracia – Brasil e Argentina. In: WARREN, I. S.; & KRISCHKE, P. J. (Orgs.) **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987. p. 102-188.

WEINSTEIN, B. **A borracha na Amazônia:** expansão e decadência (1850-1920). Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec; EDUSP, 1993. Título original *The Amazon Rubber Boom 1850-1920.*

WILHEIM, J. Por que reformar as instituições? In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em transformação.** São Paulo: UNESP, 1999. p. 23-65.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

TEMAS DO PE

- **EFAEXMA**

5ª SÉRIE – FAMÍLIA E COMUNIDADE

- ✓ Origem da família
- ✓ História da comunidade
- ✓ Participação dos jovens na comunidade
- ✓ Produção familiar

6ª SÉRIE – EXTRATIVISMO

- ✓ A vida da família na floresta
- ✓ Extrativismo animal
- ✓ Extrativismo vegetal
- ✓ Coleta e comercialização dos produtos extrativistas

7ª SÉRIE – EDUCAÇÃO FAMILIAR E COMUNITÁRIA

- ✓ Gravidez na adolescência
- ✓ Alcoolismo e tabagismo
- ✓ Prostituição e doenças sexualmente transmissíveis
- ✓ Organizações sociais

8ª SÉRIE – AGRICULTURA

- ✓ Agricultura alternativa
- ✓ Agricultura e meio ambiente
- ✓ Manejo florestal
- ✓ Comercialização dos produtos agrícolas

- **EFAP**

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

FASE INICIAL – 1º ao 4º período

- ✓ Pedagogia da Alternância
- ✓ Diagnóstico da propriedade
- ✓ Planejamento da propriedade
- ✓ Costumes e tradições

5º ao 7º período

- ✓ Tecnologia no meio rural
- ✓ Associativismo
- ✓ Sustentabilidade da região
- ✓ Valorização de sua região
- ✓ O técnico no meio social
- ✓ A EFAP na concepção da família

- **EFAPEN**

5ª SÉRIE

- ✓ A água que bebemos
- ✓ A família na escola
- ✓ Medicina alternativa
- ✓ Hábito alimentar

6ª SÉRIE

- ✓ A água que bebemos

- ✓ Criação de galinha caipira
- ✓ Conservação do solo
- ✓ Alimentação alternativa

7ª SÉRIE

- ✓ A água que bebemos
- ✓ Cidadania
- ✓ Cultura da mandioca
- ✓ Suinocultura

8ª SÉRIE

- ✓ A água que bebemos
- ✓ Projeto profissional dos jovens
- ✓ Eleições
- ✓ Cooperativismo

- **EFAC**

5ª SÉRIE

- ✓ História da família
- ✓ Higiene e medicina alternativa familiar
- ✓ Alimentação e nutrição
- ✓ Atividades produtivas familiares

6ª SÉRIE

- ✓ Comunidade do aluno
- ✓ Costumes e tradições

- ✓ Doenças regionais
- ✓ Criações e produções familiares

7ª SÉRIE

- ✓ Drogas, violência e criminalidade
- ✓ Influência dos meios de comunicação
- ✓ Sexualidade e prevenção
- ✓ Indústrias rurais

8ª SÉRIE

- ✓ Cidadania
- ✓ Populações tradicionais e o uso dos recursos naturais
- ✓ Os órgãos de assistência no trabalho rural
- ✓ Transporte e comércio

ENSINO MÉDIO

1º SÉRIE

- ✓ Os movimentos sociais
- ✓ Influência da política na comunidade
- ✓ Parques, reservas e comunidade de conservação
- ✓ Pequenos projetos sustentáveis

2º SÉRIE

- ✓ Segurança no trabalho
- ✓ Saúde pública
- ✓ Manejo florestal
- ✓ Desenvolvimento sustentável comunitário

3 SÉRIE

- ✓ Pequenas indústrias de beneficiamento rural
- ✓ Direitos e deveres do trabalhador
- ✓ Qualidade ambiental
- ✓ Empreendedorismo

QUESTIONÁRIO DO TEMA: EXTRATIVISMO

- 1) Quais os produtos vegetais explorados e comercializados com mais frequência em sua comunidade e por quê?
- 2) Quais os cuidados ambientais tomados pela sua família na exploração dos produtos vegetais?
- 3) Em que época do ano os produtos vegetais são mais extraídos em sua comunidade? Por quê?
- 4) Na sua comunidade a exploração vegetal é feita de forma predatória ou racional? Justifique.
- 5) Qual a importância econômica (sustento) que o extrativismo exerce na sua família ou comunidade?
- 6) Como, quem e para onde são comercializados os produtos vegetais em sua família ou comunidade?
- 7) A sua família pratica algum manejo florestal? Qual? Como?
- 8) Em sua família alguém já fez projeto de manejo florestal financiado ou não? Como é feito?
- 9) Na sua localidade há orientação técnica quanto à exploração dos recursos vegetais?
- 10) Como é feito o transporte dos produtos vegetais por sua família?
- 11) Quais as dificuldades encontradas na comercialização dos produtos vegetais?

QUESTIONÁRIO DO TEMA: COLETA E COMERCIALIZAÇÃO DOS PRODUTOS EXTRATIVISTAS

- 1) Como é feita a coleta dos produtos extrativistas em sua comunidade sem que haja desperdício dos mesmos?
- 2) Na sua opinião, o preço dos produtos da floresta equivalem aos custos de coleta? Justifique.
- 3) Na sua comunidade qual é o produto florestal de maior valor comercial? Por que?
- 4) Quais os produtos extrativistas comercializados com mais frequência em sua comunidade?
- 5) Os produtos extraídos por sua família são comercializados onde? Quais as vantagens e desvantagens dela?
- 6) Faça uma relação dos produtos extraídos por sua família com seus respectivos preços.

- 7) Como é estabelecido o preço dos produtos extrativistas na hora de vendê-los?
- 8) Sua família agrega valor aos seus produtos para que tenham um preço melhor sobre os mesmos? Qual?
- 9) Sabe-se que alguns trabalhadores vendem seus produtos a atravessadores? Na sua opinião, por que isso acontece? Quais as vantagens e desvantagens?

QUESTIONÁRIO DO TEMA: A ÁGUA QUE BEBEMOS

- 1) A água que você utiliza vem de onde?
- 2) Quais os tipos de doenças que a água mal tratada pode causar?
- 3) Como devemos tratar a água que bebemos?
- 4) No seu ponto de vista, qual é a importância da água para nossa vida?
- 5) Que podemos fazer para não poluir o rio?
- 6) Na sua comunidade como é tratada a água?
- 7) Na sua comunidade já teve algum tipo de doença causada pela má qualidade da água? Qual?
- 8) A água que você utiliza na sua casa é bem tratada? Quais os tipos de tratamento utilizado?

QUESTIONÁRIO DO TEMA: CRIAÇÃO DE GALINHA CAIPIRA

- 1) Na sua casa tem criação de galinha caipira?
- 2) Uma galinha tem capacidade de por quantos ovos por mês? Quantos ovos ela tem capacidade de chocar?
- 3) Quantos dias passam para nascer os pintos?
- 4) Como devemos alimentar as galinhas caipiras?
- 5) Até quantos anos a galinha vive?
- 6) Por que devemos ter criação de galinha caipira?
- 7) O que devemos fazer para ter uma boa criação de galinha caipira?
- 8) Você gosta de criar galinha caipira? Por quê?
- 9) Em sua comunidade muitas pessoas criam galinha caipira?
- 10) Qual a galinha que dá mais lucro: a caipira ou a de granja?
- 11) Quem nasce primeiro: o ovo ou a galinha?

ANEXO B

SINTESES DO PE - EFAC

SÉRIE: 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO

TEMA: DEFENSIVOS AGRÍCOLAS

No setor agrícola, o homem necessita fazer uso de defensivos agrícolas, que são considerados muitas das vezes uma ferramenta indispensável para que o agricultor tenha uma boa produção, mas o uso incorreto dos mesmos pode causar danos a longo prazo prejudicando o solo e a saúde humana, isto é, o meio ambiente em geral.

Entende-se que para tentar orientar as pessoas das comunidades rurais nas quais os alunos desta instituição (EFAC) estão inseridos, os mesmos através de uma pesquisa (PE), buscam uma série de informações as quais irão fazer parte do relatório que tem como objetivo conhecer a prática de usos dos defensivos agrícolas (químicos e orgânicos) e tentar ajudar na orientação de uso dos mesmos nas lavouras, combatendo pragas e doenças nas propriedades. Segundo o levantamento feito, constatou-se que os tipos de pragas que mais atacam são formiga saúva, pulga, gafanhoto, besouro, bicho da goiaba, vaquinha, lagarta, grilo, cochonilha e que as doenças mais comuns nas lavouras são: mau-de-panamá, vassoura de bruxa. Através do uso de defensivos e do consórcio de culturas tenta-se minimizar e até mesmo, combater os estragos.

O combate é feito com remédios caseiros como defumação de tabaco, timbó, óleo diesel com água, tucupi, que são os mais usados, por não contaminarem o solo e nem os frutos, que podem ser ingeridos naturalmente sem fazer mal à saúde. Os mesmos não agredem o meio ambiente e têm um custo menor, etc. Outro tipo de combate é feito também com defensivos químicos como DDT, Mirex. Estes por sua vez prejudicam o solo, por se fixarem no mesmo e com o passar do tempo descem para o lençol freático contaminando lagos e rios, destruindo as bactérias fixadoras de nitrogênio, apesar de apresentar efeitos imediatos contra as pragas.

Assim, percebe-se a importância que os defensivos agrícolas têm dentro de uma determinada lavoura.

ANEXO C

CROQUI DA ÁREA DA EFAP

