

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A Formação de Formadores do Projeto “Jovens Protagonistas”, da
UNESCO, na Amazônia**

Marcelo Alberto Andrade Gomes

Mestrado em Educação e Formação

Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

Dissertação Orientada pelas Prof^{as}. Doutoradas

Ana Paula Caetano e Ana Luísa Paz

2022

"Se o cavalo soubesse a força que tem não se deixaria ser dominado pelo homem"
(George Orwell, 1945)

Agradecimentos

Agradecer sempre torna-se uma árdua tarefa em momentos como este, ainda mais quando esse processo é partilhado com tantas pessoas que acreditaram na educação. Afinal de contas, nunca é fácil cruzar o oceano rumo ao desconhecido.

Essa trajetória só foi possível graças ao empenho de muitos sujeitos: família, amigos, amores, irmãos de vida e de arte que possibilitaram com que eu chegasse até aqui. Em primeiro lugar quero agradecer às minhas orientadoras, Prof^{as}. Doutoradas Ana Paula Caetano e Ana Luísa Paz, que transformaram as orientações e estruturação deste trabalho em um processo leve e que com muito carinho auxiliaram na chegada desta finalização.

À minha mãe, Maria Izabel e ao meu pai José Trindade, que mesmo tão distantes torceram por mim e enviaram suas orações diárias.

Ao Grupo de Teatro Imundas, através de seus diversos membros, contribuíram para que eu conseguisse estar aqui hoje, pois acreditaram no meu potencial. Meus queridos, obrigado pela admiração.

À Fábio Limah e Thamires Costa, pelas incontáveis vezes que estiveram presentes nos momentos mais nebulosos, onde a presença virtual conseguiu afagar o meu coração cansado.

Ao Enoque Paulino, por ser a primeira pessoa a acreditar nessa grande viagem que me traria até aqui. És meu irmão de outras vidas.

Aos meus queridos colegas do mestrado que trouxeram um material humano da melhor qualidade.

Ao meu marido, David Durão, pelo apoio incondicional, por acreditar em mim e conseguir demonstrar isso a cada momento.

Aos meus amigos portugueses, Manuel Gonçalves e Pedro Hipólito, por estarem disponíveis sempre. Nessa reta final vocês foram incríveis.

E claro que não podia faltar meu agradecimento aos povos tradicionais da floresta, que me ensinaram o poder do partilhar e da conexão com a natureza.

Resumo

As comunidades extrativistas na Amazônia, configuram-se como espaços promissores para o desenvolvimento de práticas educacionais não formais para jovens, na busca por empoderamento e fortalecimento da participação social. Propõe-se compreender o processo de formação pessoal e profissional dos educadores sociais, em contexto comunitário, responsáveis na implementação de formações. A pesquisa qualitativa, com investigação biográfica, mediante entrevistas semi-estruturadas, obteve parecer favorável pelo Conselho de Ética de Pesquisa e consentimento por escrito pelas entrevistadas. Os sujeitos da pesquisa são as formadoras do projeto Jovens Protagonistas pela Sustentabilidade, implementado pela UNESCO na costa amazônica. As entrevistadas apontaram que o processo de constituição do sujeito educador ocorreu de maneira processual, durante o trabalho de campo, tendo na experiência prévia um fator predominante.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Educação Não Formal; Extrativista; Pesquisa Biográfica; Juventude.

Resumen

Las comunidades extractivas en la Amazonía representan espacios prometedores para el desarrollo de prácticas educativas no formales para los jóvenes, en la búsqueda del empoderamiento y fortalecimiento de la participación social. Se propone comprender el proceso de formación personal y profesional de los educadores sociales, en un contexto comunitario, responsable de implementar la formación. La investigación cualitativa, con investigación biográfica, a través de entrevistas semiestructuradas, obtuvo opinión favorable del Consejo de Ética en Investigación y consentimiento escrito de los entrevistados. Los sujetos de investigación son los formadores del proyecto Jóvenes Protagonistas por la Sostenibilidad, implementado por la UNESCO en la costa amazónica. Los entrevistados señalaron que el proceso de constitución del sujeto educador se desarrolló de manera procedimental, durante el trabajo de campo, con la experiencia previa como factor predominante.

Keywords: Educación rural; Educación no formal; Extractivo; Investigación biográfica; Juventud.

Índice

Índice de Figuras	6
Índice de Siglas	7
Introdução	8
Capítulo I - Problemática, Questões Orientadoras e Metodologia	11
1.1 - Contextualização e Problemática.....	11
1.2 - Metodologia Qualitativa.....	14
1.3 - Investigação Biográfica e Entrevista Biográfica.....	15
1.4 Participantes e Procedimentos da Pesquisa Empírica.....	18
CAPÍTULO II – Para Além dos Muros da Escola: Movimentos Sociais e a Educação do Campo no Brasil	22
2.1 Educação Rural e Educação do Campo: Onde Tudo Começou.....	22
2.2 - O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST: Escolas Ocupadas!.....	37
2.3 - Movimento Social dos Povos da Floresta Amazônica.....	44
Capítulo III – Projeto Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade	53
3.1 - O Nascimento dos Jovens Protagonistas na Amazônia: Relatos de uma Jovem em TransformAÇÃO.....	54
3.2 Projeto Jovens Extrativistas pela Sustentabilidade da Unesco: A Potência de uma Intervenção Educativa Não Formal na Amazônia.....	67
2.3 Educação Não Formal no Projeto Jovens Protagonistas.....	75
3.4 - Comunidades Extrativistas e a Aprendizagem ao Longo da Vida.....	81
Capítulo IV - Processos de Formação dos Formadores da Intervenção Jovens Protagonistas na Amazônia	84
4.1 - Apresentação das entrevistadas.....	84
4.2 - Trajetória das Formadoras.....	85
4.3 - Formação de Si: A participação Social no Percurso dos Formadores.....	88
4.4 - Experiência como Formadoras no Projeto Jovens Protagonistas.....	93
4.5 - Reflexões das Formadoras em Ação.....	99
Considerações Finais	103
Referências Bibliográficas	108
Anexos	117

Índice de Figuras

Figura 1 - Material produzido pelos jovens.....	64
Figura 2 - Mapa da comunidade e apontamento das necessidades por localidade...	64
Figura 3 - Mapa da comunidade de Bragança usado na apresentação sobre aspetos da região.....	65
Figura 4 - Ilha das Araras, Curralinho, Pará.....	68
Figura 5 - Jovens da Ilha das Araras produzindo materiais para os debates proporcionados pelo encontro.....	69
Figura 6 - Mapa de localização da Costa de Manguezais da Macromaré (MMA, 2002).....	70
Figura 7 - Dinâmica “Olhar para o Futuro” realizada com objetivo de explorar a relação dos jovens com o meio ambiente na comunidade.....	72
Figura 8 - Jovens reunidos em encontro ocorrido em Bragança, Pará.....	73
Figura 9 - Jovens em Bragança participando de uma das formações.....	74
Figura 10 - Atividade no Manguezal com participação do Prof. Bill e o Caranguejeiro Manoelito.....	79
Figura 11 - Grupo de jovens atravessando o Manguezal.....	80

Índice de Siglas

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

JP - Jovens Protagonistas

CPC - Centro Popular de Cultura

MEB - Movimento de Educação de Base

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UnB - Universidade de Brasília

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA - Instituto de Pesquisa Aplicada

PM - Polícia Militar

ONG - Organização Não Governamental

RESEX - Reservas Extrativistas

SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação

UC - Unidade de Conservação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da biodiversidade

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

Renováveis

Funbio - Fundo Brasileiro para a Biodiversidade

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

CSF - Conservation Strategy Fund

PeSCA - Pesca Sustentável na Costa Amazônica

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Introdução

A dissertação é desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação e Formação com especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com enfoque na investigação do processo de formação dos formadores que foram responsáveis em desenvolver ações educativas com grupos de jovens. O projeto objetivava fomentar a participação social dos mesmos em comunidades extrativistas da Amazônia, aplicando o conceito do protagonismo juvenil, que “(...) traz a ideia de que a prática ensina muito mais do que o discurso, sendo indispensável que os adolescentes sejam compelidos a participar de situações-problemas a fim de que possam desenvolver as potencialidades necessárias ao mundo adulto” (Santos & Gomes, 2016, p.467).

Parte-se então da presença do formador, enquanto mediador dos processos de ensino e aprendizagem nas comunidades, questionando-se quem forma os educadores e como acontece a sua formação. Estas questões nascem a partir de uma demanda pessoal do autor pesquisador de entender o seu processo de formação, enquanto educador de jovens.

Para tanto, lançamos mão da investigação biográfica com foco nas histórias de vida dos participantes, e do próprio investigador, perpassando por aspectos referentes ao período quando estiveram em atuação nos JP. Pois como afirma Delory-Momberger (2016) “Dentro deste campo do conhecimento compartilhado, devemos, portanto, reiterar que a entrada específica da pesquisa biográfica, seu foco e o saber que ela procura diz respeito ao biográfico enquanto dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se socioindividual” (p. 133). Assim, almeja-se descortinar nossas histórias de vida, que acabam se tornando um emaranhado de experiências, tendo relação direta com os processos educativos, acionados através das entrevistas, lançando um olhar atento às experiências, ajudando a compreender os questionamentos postos.

Este movimento epistemológico ganha força com a participação de todos os formadores que estão presentes nesta pesquisa, pois estão juntamente com o pesquisador refletindo sobre as práticas educativas contemporâneas, para assim evidenciar como o “formador tem um papel importante no processo de desenvolvimento da educação e no fomento de novas práticas pedagógicas, pois a ele cabe a função de

discutir e mediar propostas em prol de soluções, promoção de novas práticas, ressignificação de saberes e atos” (Borges & Carvalho, 2019, p. 8).

Através do conhecimento das relações sociais, políticas e econômicas presentes no território, os jovens, podem pensar em estratégias de médio e longo prazo nas soluções possíveis. Pois é dessa forma, através das lutas sociais por melhoria da vida das populações do campo, na perspectiva educativa e sociopolítica, que há um entendimento das questões de participação social e desenvolvimento da educação em solo brasileiro, principalmente na Amazônia. Para assim, compreender os processos de educação do campo, seus desdobramentos na práxis educativa atual, e possibilidades de correlações. O campo brasileiro apresenta-se de maneira plural, com identidades próprias, organizações próprias, entretanto, por vezes, acabamos por encontrar pontos de equivalência nas propostas educativas executadas. Exemplo disto é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), visto que conseguem ter uma agenda unificada do movimento em vários estados do Brasil, desenvolvendo intervenções congêneres.

Pelo fato do JP ser uma intervenção relativamente recente - possui pouca produção acadêmica em torno das práticas experimentadas - no cenário educativo amazônico, surge a necessidade do pesquisador desenvolver um estudo a partir das entrevistas realizadas com os profissionais desta formação específica, podendo constituir-se como um registo poderoso para os educadores da costa amazônica, uma vez que é um modo de conhecer o modelo de intervenção desenvolvido em comunidades extrativista.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos que foram estruturados da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a problemática da investigação, questões orientadoras sobre a relação do estudo com o desenvolvimento da Amazônia e o seu desdobramento sobre aspectos educativos e socioculturais que atravessam de forma implacável a região, marcando os sujeitos desta região, além de pontuar as questões que envolvem a pesquisa biográfica e as entrevistas biográficas recolhidas durante a pesquisa. No segundo capítulo é realizada uma incursão pela educação do campo, através dos movimentos sociais camponeses que estiveram na gênese do desenvolvimento de mudanças significativas na educação brasileira, nomeadamente o MST que, com a participação dos trabalhadores do campo, de maneira coletiva, construiu um conjunto de práticas educativas na busca de implementação de um projeto

de emancipação dos sujeitos, marcado por conquistas importantes. Neste capítulo também é exposto o movimento social dos seringueiros do Acre, se afirmando politicamente numa região marcada pelos conflitos de interesse, indo de encontro ao modelo de ocupação da região. O terceiro capítulo relata o surgimento da intervenção JP, por intermédio do relato feito pela Gabriella Calixto, que esteve presente na criação da metodologia e execução da mesma em comunidades da Amazônia. Contemplamos também a própria intervenção dos JP e a relação com a educação não formal, a espinha dorsal da proposta educativa. O terceiro capítulo reflete sob a análise dos dados sobre o processo formativo das entrevistadas, questões relacionadas aos seus percursos de vida e profissional, assim como os momentos formativos nos quais estavam inseridas.

Capítulo I - Problemática, Questões Orientadoras e Metodologia

1.1 - Contextualização e Problemática

Sou natural da cidade de Belém, estado do Pará, Brasil, localizada na região amazônica. Essa região possui uma exuberância própria, como nenhum outro lugar do mundo. Seus rios cortam a grande floresta que já foi chamada de “inferno verde” por alguns escritores. Sua história é repleta de contradições e principalmente exploração do seu potencial ambiental e humano. A história dessa região, apresentada em primeiro momento pelos colonizadores que nela chegaram, apresenta uma narrativa sobre a vastidão da floresta e seus animais exóticos, ferozes, prontos a devorar os viajantes mais desavisados. E assim foi criado o imaginário sobre a região, através do olhar estrangeiro, que inclusive persiste até hoje, proporcionando uma imagem borrada, descontextualizada, romantizada e cruel do território.

Na colonização foi vista como um bom estoque de índios que posteriormente foram vendidos como escravos para Europa; posterior a isso, temos a corrida pelas especiarias, também conhecidas como drogas do sertão - ervas aromáticas, plantas medicinais, cacau, Guaraná e castanha-do-pará - contidas em abundância na floresta; grande produtora de látex usado para a produção de borracha no século XIX, onde a mão de obra usada era a indígena e cabocla, servindo para enriquecer a grande metrópole portuguesa, que lucrava com toda atividade econômica dos seus territórios coloniais; na segunda guerra mundial há um retorno à produção de borracha para abastecer as tropas aliadas, dessa vez os migrantes nordestinos fugindo da seca, responsáveis na produção em massa de borracha, sofrendo todo tipo de exploração, num sistema violento que gerou conflitos décadas depois; a exploração de ferro e minérios que na contemporaneidade abastecem o mercado internacional; sem falar dos grandes empreendimentos energéticos que criaram barragens para produção de eletricidade e colocaram debaixo da água territórios dos povos tradicionais expulsos de suas terras. Para Loureiro (2002), todos esses fatos narrados têm dois motivos:

A história dos homens na Amazônia tem sido construída a partir de dois eixos norteadores, mas conflitantes: de um lado, a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela

permanente exploração da natureza e desencadeada pelos preconceitos em relação a ambos – homem e natureza (p. 109).

A identidade cultural étnica amazônica é composta pelos indígenas, quilombolas, caboclos e ribeirinhos. Todas essas identidades formam o tecido social da sociedade amazônica e possibilitam que se apresentem com especificidades próprias, principalmente no modo de organização sociocultural.

Os ribeirinhos vivem na cabeceira dos rios e igarapés - canal estreito de pouca profundidade -, possuem uma estreita relação com os mesmos, pois dependem deles como meio de deslocamento entre as localidades do entorno e também fazem ligação com a cidade. Muitas dessas comunidades subsistem através da pesca extrativista, agricultura de base familiar, criação de pequenos animais e venda do excedente da produção. Já os caboclos vivem em pequenas localidades rurais, cidades de médio e grande porte ou mesmo nas grandes metrópoles, possuem estreita ligação com a cultura alimentar e constituem uma parcela significativa da população, que transita entre o rural e o urbano. Para Pereira et al. (2021):

É a partir da diversidade de identidades socioculturais de sujeitos amazônicos e suas ambiências, das experiências vivenciadas dentro e fora de suas localidades e, por meio de suas atuações diretas ou indiretas, que é formado o contexto cultural da questão da Educação Amazônica (p. 2).

A educação na amazônia tem uma ligação com a questão do pluralismo cultural, responsável em formar as diversas identidades dos povos da região. “Neste espaço sociocultural é possível citar a existência da educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação urbana, como eixos de formação escolarizada na Amazônia (Pereira et al., 2021, p. 2) .

Esses eixos de formação estão intrinsecamente ligados às questões culturais da população, nomeadamente a música, dança, manifestações culturais de cariz extrativista, pesca, poesia, pintura e gastronomia, traçando uma relação com os processos formativos colocados em prática na região.

Esta pesquisa surge como uma necessidade latente de compreender os processos formativos nos quais estive inserido nos projetos de educação não formal na amazônia,

atuando com grupos de crianças e jovens. Foi nesse lugar de trocas de saberes populares, entre rios, palafitas e narrativas singulares, junto das populações tradicionais amazônicas, com as quais mantive um elo respeitoso e horizontal, que pude conhecer as práticas culturais extremamente ricas e que tornaram-se um meio de adentrar as comunidades e colocar em prática a formação Jovens Protagonistas pela Sustentabilidade da UNESCO.

O meu processo formativo enquanto educador está intimamente ligado ao desenvolvimento de um movimento pessoal de descoberta da minha própria identidade, enquanto homem amazônida, morador de um ecossistema valioso, não só no aspecto econômico e ambiental, mas também de significados e símbolos singulares. Precisei colocar os pés em uma embarcação e cruzar rios, durante horas, para compreender os valores presentes na população do meu lugar.

Minha incursão pelas comunidades extrativistas trouxe-me a possibilidade de conhecer sobre a organização social presentes nas Reservas Extrativistas, um tipo de Unidade de Conservação, áreas naturais criadas e protegidas pelo poder público, nas esferas municipal, estadual e federal. Nelas, residem os extrativistas, população que possui estreita relação com o meio ambiente, numa lógica sustentável e que usa os recursos extraídos da natureza como fonte de subsistência.

Atuei como consultor da UNESCO, responsável em realizar formações com grupos de jovens, em várias comunidades localizadas na Costa Amazônica, no estado do Pará. Eram realizadas formações com foco no empoderamento juvenil, através da realização de encontros voltados ao público jovem, filhos de extrativistas e que estavam inseridos no território e que possuíam carência na participação social em espaços de decisão, como associações, grupos de moradores, escolas e outros.

Sendo assim, em meio a este processo de formação onde estive inserido, questionava-me sobre qual tipo de formação estávamos praticando, pois não havíamos recebido uma formação específica para trabalhar com comunidades extrativistas. Inclusive sobre quais os processos formativos que eu e os meus colegas de trabalho desenvolvíamos. Surgiu então a seguinte questão: como acontece o processo de formação dos formadores do projeto jovens protagonistas, da UNESCO, na Amazônia?

Com essa questão norteadora procurei realizar uma investigação das minhas memórias e dos meus parceiros de formação, com intuito de organizar os processos formativos que realizamos em nossos percursos pessoais e profissionais, através dos JP.

Pois, segundo Pereira et al (2018) “É importante frisar que o conhecimento, como também o ato de conhecer, existe como forma de solução de problemas próprios e comuns à vida” (p. 13).

E esses conhecimentos adquiridos necessitam ser investigados, pois podem se tornar ferramentas de intervenção na Amazônia, servindo como um ponto de partida da compreensão dos modelos formativos implementados. Nós, formadores, passamos tanto tempo de nossas vidas contribuindo para processos de ensino e aprendizagens dos jovens em comunidades extrativistas, devemos agora realizar uma reflexão sobre nossos próprios percursos. Severino (2017) sobre educação e conhecimento afirma que “De modo geral, a educação por ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimentos se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade” (p.23).

A Amazônia carece de estudos específicos sobre os processos de formação que são colocados em prática em seu território, pois a pluralidade de experiências educativas de formação, por vezes não são organizadas e registradas, sem a realização de estudos mais aprofundados sobre, podendo ser perdida em meio às dificuldades na efetivação das intervenções. “Sendo o conhecimento construção do objeto que se conhece, a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem” (Severino, 2007, p.25).

1.2 - Metodologia Qualitativa

A metodologia usada nesta dissertação convoca a investigação qualitativa, devido à natureza do objeto, nomeadamente os formadores envolvidos na formação JP. A coletividade presente em todo o processo, desde a sua concepção, passando pelas escolhas tomadas em conjunto, onde cada passo tomado foi debatido, tornando as relações horizontais, desenvolvendo uma estreita relação com os jovens, é um caminho que pretendo seguir. Sobre a investigação qualitativa, Luísa Aires nos apresenta uma definição sobre este método específico:

A investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (2015, p. 13)

Ao encontro dos meus anseios de uma pesquisa que vá de encontro às experiências diversas, principalmente dos formadores que estiveram junto comigo nesta jornada, lanço mão do uso de entrevistas realizadas com os mesmos, através da utilização de guião (Anexo 1) de entrevista; análise documental com uso de relatórios produzidos de todos os módulos ocorridos; minhas narrativas pessoais dos encontros e breve histórico sobre os movimentos sociais da região Amazônica, que configuram-se como dados importantes para compreender nossa formação, tendo em vista que somos influenciados pelo contexto onde estamos inseridos, “ou seja, em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2015, p. 14) .

Compreender como organiza-se o processo de formação pessoal dos sujeitos que estão envolvidos na pesquisa, parte também da interpretação de dados na perspectiva do sujeito, suas subjetividades, suas memórias, seus relatos pessoais, assinalando que as experiências dos entrevistados é importante como meio de responder a pergunta central da pesquisa.

1.3 - Investigação Biográfica e Entrevista Biográfica

Quando realizei o processo de formação dos jovens protagonistas participei de momentos onde a oralidade era algo exercitado com recorrência. Usávamos esta estratégia metodológica como forma de estimular os jovens a realizarem reflexões sobre suas trajetórias de vida. Inclusive sempre tínhamos convidados que também propunham diálogos sobre variados temas. Ouvimos muitas histórias, das mais variadas, muitas delas

nos traziam bastante emoção. Acabávamos nos conectando com os jovens, surgindo assim confiança em ambas as partes.

Uma das primeiras atividades que eu realizei com os JP foi a proposta que eles recolhessem relatos orais de pescadores, artesãos, parteiras e outros moradores da comunidade. Essas recolhas poderiam ser gravadas com uso do telemóvel. O desdobramento desta ação seria conseguir com que algum dos entrevistados fosse até o local do encontro, tendo os jovens que realizar a apresentação do extrativista da maneira que quisessem. Uma única pessoa aceitou falar na frente de quase 30 jovens, era um pescador da comunidade da Vila do Pesqueiro, no Marajó. Os participantes do encontro organizaram várias perguntas ao homem, que estava bastante envergonhado, entretanto após uns 10 minutos que a apresentação/conversa começou, pudemos conhecer os relatos daquele homem sobre a pesca e sua relação com sua profissão. Recordo que ele disse não querer que seus filhos fossem pescadores, que era um trabalho árduo. Percebi imediatamente a importância dos relatos, pois não só os jovens conseguiam dialogar, mas também eu, enquanto formador, aprendia sobre a realidade local. As informações contidas ali, não podiam ser acessadas num livro, muito menos num *ebook*.

Partindo do entendimento da importância dos relatos orais e da minha necessidade de transitar no universo das experiências de vida, busco ancorar minha metodologia na investigação biográfica, pois como afirma Carmen Cavaco (2020): “Na entrevista biográfica a interação materializa-se no diálogo, na troca, na partilha e na comunicação entre o investigador e os sujeitos implicados na investigação” (p. 263). Desta maneira conseguimos lançar um olhar sobre as narrativas dos sujeitos entrevistados, levando em consideração seus percursos de vida, principalmente no que diz respeito às memórias sobre a formação JP. Desejamos com isso, potencializar as narrativas em forma de entrevista, desenvolvendo um rememorar de situações específicas, ligadas ao contexto em análise, evidenciando as relações do indivíduo com crenças e valores presentes no entorno, “mediante uma infinidade de narrativas, que lhe são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece” (Passeggi et al., 2016, p.114).

Os processos metodológicos em ciências sociais e humanas passam por transformações que nos levam a entender este processo numa perspectiva diferenciada, dando espaço para realização de análises que partem das entrevistas, também dando

espaço para reflexões validadas acerca de questões culturais, sociais, étnicas, gênero, etc. O envolvimento com o objeto pesquisado apresenta-se como mais-valia na construção de análises revigorantes que consigam dar conta das mudanças percebidas na sociedade nas últimas décadas. Para, assim, proporcionar debates onde educadores e pesquisadores possam construir reflexões sobre suas práticas. Pois a “investigação biográfica no âmbito das Ciências da Educação, permite o estudo de fenômenos educativos e sociais complexos, que durante muito tempo estiveram ausentes na investigação científica, como é o caso da formação experiencial” (Cavaco, p. 2020, p. 263).

O intuito dessa abordagem é conseguir alcançar as experiências dos sujeitos pesquisados, numa lógica de desnudamento de suas histórias, mas que só são acessadas com os seus contributos e disposição em partilhar. É um movimento de reorganização de suas narrativas que por estarem no plano da memória, ganha outras nuances e são passíveis de análises mais acuradas pelo entrevistado. Rememorar eventos específicos já possibilita um olhar crítico sobre a situação narrada. Como afirma Delory-Momberger (2016) ao afirmar que “A categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho de gênese sócio-individual pela qual os indivíduos perlaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos” (p.140).

Guy Berger (1992) afirma que: “Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenômenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenômenos a que nos tornámos sensíveis” (p. 28). Diferente da observação onde eu vejo sem ser visto, existe uma relação estabelecida, uma busca por encontrar sentido, um relato que proporciona um sentimento, ou mesmo uma ideia que leva para um caminho que não depende só do observador, mas da presença do falante, ou seja, do entrevistado. Sobre essa questão o autor relata a sensibilidade presente no ato:

Na relação analítica, na relação de entrevista, ou, de uma forma ainda mais evidente, no encontro de dois indivíduos, esta relação é particularmente clara. No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos.

Aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém (Berger, 1992, p. 30).

Os sujeitos da pesquisa, os formadores do projeto Jovens Protagonistas na Sustentabilidade, são partes integrantes deste processo e a escuta é um caminho de ligação com o tópus da pesquisa, o que vai nos levar a compreender os métodos, suas vivências com os jovens e principalmente como ocorre o processo pessoal de formação. Sobre as várias dimensões evocadas pela pesquisa biográfica a autora assinala:

O saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões – antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social –, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

1.4 Participantes e Procedimentos da Pesquisa Empírica

As entrevistadas foram escolhidas pelo nível de proximidade com o investigador, por terem trabalhado juntos na presente formação, assim como pela participação delas com grupos de jovens, enquanto formadoras no projeto JP. Além do trabalho com a UNESCO, elas desenvolveram várias agendas voltadas ao fortalecimento da participação social com grupo de jovens, pescadores, marisqueiros, e na gestão de projetos, atuando de maneira horizontal com diversos atores sociais nos territórios onde estavam atuando.

Para conhecermos um pouco mais sobre as entrevistadas, cabe aqui desenvolvermos um breve descritivo sobre cada uma delas:

Bárbara Costa, 27 anos, moradora da cidade de Macapá, estado do Amapá, licenciada em Informática pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP), tendo cursado a Pós-Graduação em Gestão Ambiental pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), atuou no projeto Jovens Protagonistas pela Sustentabilidade como formadora

e desenvolveu atividades no mesmo, no período compreendido entre os anos de 2017-2018.

Bruna Martins, 32 anos, natural do estado do Maranhão, vive hoje no Pará, formada em Oceanografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Ecologia e Conservação da Biodiversidade na universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), apresenta-se como mangueóloga¹ pela paixão que possui em estudar os manguezais amazônicos. Atuou no Projeto Jovens Protagonistas pela Sustentabilidade da UNESCO como formadora e coordenadora no ano de 2017, sendo responsável também pela implementação da agenda do projeto PeSCA.

Gabriella Calixto, 36 anos, natural do estado do Rio de Janeiro, graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua como analista ambiental do ICMBio desde 2009, tendo sua trajetória ligada especialmente à agenda de gestão socioambiental. Pelo ICMBio, atuou pelo Núcleo de Gestão Integrada de Tefé/Amazonas (2009-2013) e RESEX Marinha de Soure/Pará (2013-2018). Desde abril de 2018 é ponto focal de Gestão Socioambiental do Núcleo de Gestão Integrada Costa dos Corais, que abrange a APA Costa dos Corais/Alagoas-Pernambuco e a REBIO Saltinho/Pernambuco. Contribuiu com a formação JP da UNESCO, enquanto formadora, além de participar ativamente da criação da mesma.

Todas as entrevistadas assinaram autorização para utilização das suas entrevistas na pesquisa. Os primeiros contatos foram realizados em dezembro de 2020, com apresentação da pesquisa em andamento, além de conversa sobre questões profissionais e pessoais, como forma de estreitar laços e possibilitar um clima mais descontraído nas entrevistas realizadas futuramente. Além de estabelecer os papéis e funções que entrevistador e entrevistado vão assumir no processo. Para Manzini (1990): “A informação inicial que entrevistador e entrevistado possuem será um importante aspecto para construir a interação. É a base que começa por definir a situação e o próprio papel nessa situação” (p.151). Por isso, foram importantes a criação de interações antes do dia da entrevista, possibilitando a criação de um clima propício à realização da mesma.

Após o primeiro contato foram marcados os dias de realização das entrevistas, que ocorreram através da plataforma de videoconferência *Zoom*. Todas as conversas

¹ A entrevistada intitula-se como Mangueóloga, pesquisadora de aspectos científicos e sociais relacionados com o ecossistema do Mangue.

foram gravadas para posterior transcrição. Foram realizadas em um único dia por conta da disponibilidade das entrevistadas, todavia as mesmas asseguraram a possibilidade de responderem através de outros canais de comunicação, para eventuais dúvidas que surgissem. Começamos as entrevistas sempre com um momento descontraído, criando um ambiente confortável, e, assim, quando os entrevistados estivessem visivelmente mais à vontade, dávamos início. Foi importante retirar o peso que talvez a situação vivenciada pudesse ter. Até porque as entrevistadas tratariam de questões que adentravam em suas memórias pessoais, passando pela infância e juventude. O entrevistador não sabia como essas narrativas orais iriam ser traduzidas de forma emocional, por isso estabelecer uma conversa amigável, possibilitando acolhimento caso algum assunto seja mais sensível, era prioritário.

O objetivo das entrevistas foi conhecer os relatos do percurso de formação dos formadores envolvidos na mediação junto aos jovens extrativistas participantes do projeto JP na Amazônia. Para tal, foi produzido um guião com blocos de perguntas temáticas, com enquadramento de uma entrevistas semi-estruturada, contendo os seguintes tópicos: 1 - Caracterização dos formadores do projeto JP em comunidades extrativistas; 2 - Conhecer o percurso pessoal e educativo de cada formador entrevistado; 3 - Conhecer a percepção dos formadores sobre a realidade educativa em comunidades extrativistas, assim como apontar o envolvimento dos jovens em formação; 4 - Reconhecer práticas desenvolvidas na formação de JP em comunidades extrativistas; 5 - Identificar dificuldades sentidas pelos formadores na implementação de formações com grupos de JP em comunidades extrativistas; 6 - Perceber a importância da formação JP nas comunidades extrativistas; 7 - Apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento de ações em comunidades extrativistas com JP.

As entrevistas tiveram duração de uma hora, aproximadamente, já contando com a realização das perguntas contidas no guião. As entrevistadas estavam à vontade, demonstrando disponibilidade em falar sobre suas experiências pessoais e profissionais. Os relatos são de grande importância para entendermos o processo de formação dos sujeitos, principalmente a relação estabelecida com os territórios de atuação. Também ficou clara a relação que elas possuem com suas experiências, antes de se entenderem enquanto educadoras ou formadoras, na infância e no período de formação acadêmica na universidade.

Os dados coletados foram analisados e, como escolha metodológica, agrupamos por temas, como forma de criar relações entre os percursos formativos apresentados. Percebeu-se que algumas narrativas demonstravam padrões de desenvolvimento de vivências similares. Ao perceber que os relatos orais seguiam uma certa linha de experiência, cruzamos estas informações e, assim, através do embasamento teórico de autores que dialogavam com os temas, desenvolvemos uma escrita voltada para o percurso na infância e adolescência; com a participação em movimentos sociais; assim como as experiências enquanto formadoras.

O pessoal e o profissional estiveram sempre presentes nas narrativas, desenvolvendo uma ligação direta com o meio social onde estavam inseridas. Essas narrativas organizadas são importantes para o investigador construir sua pesquisa, de maneira a dar voz às suas inquietações e responder às perguntas postas, mas sem dúvida também fomenta um olhar sensível dos entrevistados com sua própria trajetória pessoal e profissional, como refere Nóvoa (1997):

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (p. 21).

Dessa forma, tanto a pesquisa desenvolve um retorno significativo para a sociedade sobre a educação extrativista, como possibilita uma reflexão urgente aos entrevistados sobre os seus processos de ensino e aprendizagem, proporcionados pela formação protagonista na Amazônia.

CAPÍTULO II – Para Além dos Muros da Escola: Movimentos Sociais e a Educação do Campo no Brasil

2.1 Educação Rural e Educação do Campo: Onde Tudo Começou

A educação rural no Brasil, durante um longo período, foi vista como um movimento à margem dos processos educativos colocados em prática nas grandes cidades brasileiras, principalmente por apresentar um ideário ligado a uma lógica ruralista, onde os indivíduos deveriam permanecer no meio rural, servindo somente ao trabalho, ou seja, mão de obra grandes perspectivas, sem possibilidade de outras experiências que não sejam servir ao sistema socioeconômico no qual estão inseridos, entregues à própria sorte.

Em meados de 1917, o fluxo migratório para a cidade, da população do campo – indivíduos com baixa escolaridade e/ou analfabetos em sua grande maioria – faz acender uma preocupação do estado brasileiro quanto ao fluxo desenfreado, com indivíduos sem qualificação, apontado como um empecilho ao crescimento do país. Sendo assim, a educação rural ganhou forma enquanto modo de contenção do processo migratório. “Portanto, a escola para essas populações passa a ser planejada sobremaneira no espaço urbano e aplicada na área rural” (Machado, 2017, p. 3), não havendo uma contextualização das necessidades presentes nestes territórios. Percebe-se assim que, de modo geral “o principal objetivo destas escolas era assemelhar ao máximo a população brasileira culturalmente e diminuir o índice de analfabetismo” (Torres & Simões 2011, p.3).

Longe da adoção de mecanismos que pudessem gerar uma educação inclusiva e transformadora, serviu como um arranjo a serviço da lógica capitalista, tendo na sua implementação uma “proposta pedagógica que fundamentava-se em uma concepção ‘urbanocêntrica’, ou seja, postulava a cidade como ponto de referência central, evidenciando um projeto de Educação do Campo norteador pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento” (Torres & Simões, 2011, p.3).

Com a negligência do estado brasileiro em implementar um sistema educacional que desse conta das demandas sociais, houve um movimento que contou com os próprios

indivíduos do meio rural, na implementação de iniciativas educativas em suas comunidades, através de movimentos sociais, igreja, associações de agricultores, partidos políticos e outros. Encontramos nestas ações, promovidas ao longo das primeiras décadas do século XX, um esforço hercúleo dos movimentos sociais em contraposição à lógica articulada pelo governo brasileiro, juntamente com latifundiários.

O meio rural apresenta duas lógicas antagônicas à sua compreensão pelos atores envolvidos no processo: de um lado a população local (trabalhadores rurais e extrativistas) que precisam articular o trabalho enquanto forma de sobrevivência com as práticas culturais cotidianas, na busca por um modelo de convivência equilibrada e sustentável; do outro lado a figura do latifundiário, bastante presente no contexto do campo brasileiro, caracterizado como o dono da terra onde ocorre a produção agrícola, que enxerga apenas a mão de obra com funções específicas que não necessitam de preparo técnico, e, conseqüentemente, também não necessitam de educação de qualidade para a realização de suas funções laborais. Bernardo Fernandes define dois tipos de territórios no campo:

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida (2000, p. 40).

Compreender este espaço e suas diversas camadas de significados que, de uma forma bastante complexa, criam tensões entre o Estado, iniciativa privada e organizações sociais - esta última historicamente marginalizada nos processos de tomadas de decisão, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) - é um grande desafio.

Lembro que quando era criança, ouvia reiterada vezes que o MST poderia invadir nossa casa, nos retirar do lar onde vivíamos e, assim, tomar para si algo que era nosso. O terror estava instaurado. Talvez essa seja uma das primeiras *Fake News* que tenho memória. Em 2021, essa mesma anedota continua a ser propagada como uma verdade absoluta e o jogo da manipulação dos fatos ganha tons dramáticos: grupos de *Whatsapp*

com compartilhamentos em massa; uso de perfis *fake* em redes sociais que transformam as notícias mais absurdas em um palatável e aceitável discurso. Acredito que dar luz aos movimentos fundadores da educação do campo e, por conseguinte, proporcionar um debate sobre os avanços alcançados, é uma mais-valia na produção de conhecimento ao proporcionar um debate. Minha intenção com este capítulo é apresentar alguns dos diversos movimentos ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, que vão então impulsionar e balizar o trabalho realizado com os JP.

Segundo a publicação do governo do Estado do Paraná, nomeadamente diretrizes Curriculares da Educação do Campo, através da sua superintendência da Educação, nos apresenta uma distinção entre “rural” e “campo”, onde o primeiro é caracterizado em documentos oficiais como designação de uma parcela da população que vive no campo e que necessita de assistência e proteção que, historicamente, são retratados como sujeitos incultos e de baixa escolaridade, reforçando a ideia de que o campo é local do atraso (2006, p. 24).

Essa ideia foi reforçada através da personagem Jeca Tatu, criada pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato², onde “a figura do Jeca permeou o imaginário da cultura urbana brasileira em boa parte do século XX, e personificou as precariedades da população rural, e também o atraso econômico e político da nação” (SgROI & Koury, 2019, p. 109).

Já a concepção e sentido de campo, segundo o exposto nas diretrizes para educação do campo do estado do Paraná, advém da formulação proposta pelos movimentos sociais do final do século XX – que conheceremos mais à frente - onde se propõe que o campo está relacionado com a cultura e identidade dos homens e mulheres deste território, sua ligação com a natureza, com a terra. Um campo onde os sujeitos possuem uma organização social e política própria, com efetiva produção de conhecimento (2006, p.24). Em normas gerais, pretende-se perceber este sujeito como um ser político, inserido em um contexto específico, tendo que ser respeitado em suas particularidades, onde toda intervenção educativa pretendida em contexto campesino deve considerar suas singularidades.

² Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. *O Sítio do Pica-pau Amarelo* é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a Editora Monteiro Lobato e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil do Brasil e de toda a América Latina.

Os problemas vividos pela população residente no meio rural vão para além dos estereótipos criados sobre as figuras que ali residem, necessitando de uma exposição de alguns dos motivos do atraso no âmbito educacional, funcionando como forma de compreendermos a importância das movimentações políticas e sociais ocorridas. São elas: localização geográfica das comunidades, que por vezes dificulta o acesso dos indivíduos a uma escola; longas distâncias que crianças e jovens precisam percorrer para chegar à escola, em estradas de terra batida ou mesmo em embarcações precárias em rios, sem equipamentos de segurança, que forçam os estudantes a atravessar quilômetros até chegarem aos seus destinos; baixa densidade populacional em comunidades que não chegam a receber uma estrutura mínima para sediar uma escola; falta de formação continuada aos educadores; um currículo educacional que pouco ou nada dialoga com a realidade dos estudantes, transformando o espaço educacional num ambiente pouco atrativo; a forte presença do agronegócio que transforma o meio rural numa grande propriedade, onde mesmo a vida dos indivíduos é decidida pelas mãos fortes do coronel, demonstrando que essa figura historicamente presente no cotidiano deste território ainda se faz presente; estruturação e implementação de políticas públicas que possam beneficiar o acesso das populações rurais à educação digna.

Podemos afirmar que, de modo geral, "a questão agrária é compreendida como o conjunto de problemas do campo que está relacionado com a estrutura geral da sociedade, tendo impactos no campo e na cidade (Girardi, 2019, p.117)".

Como resposta às problemáticas apresentadas anteriormente e aos anseios da população campesina, surgiram, na década de 1960, organizações importantes que defenderam um debate sério sobre a educação no Brasil e que evocaram reformas profundas na educação básica no campo brasileiro, como o Centro Popular de Cultura (CPC)³, concebido em 1962 no Rio de Janeiro, e o Movimento de Educação de Base

³ O Centro Popular de Cultura (CPC) foi criado em 1962 no Rio de Janeiro, organização associada à União Nacional de Estudantes (UNE). Um grupo de intelectuais de esquerda, com o objetivo de criar e divulgar uma "arte popular revolucionária", reuniu artistas de diversas áreas, como teatro, música, cinema, literatura e artes plásticas, para defender o caráter coletivo e didático da obra de arte, bem como o engajamento político do artista. Foi extinto pelo golpe militar no Brasil em 1964.

(MEB)⁴, elaborado pela Confederação Geral dos Bispos no Brasil⁵. Um olhar ao futuro é lançado. Temos inclusive em terreno nacional aquele que é o símbolo da educação libertária, Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo, reconhecido como patrono da educação brasileira.

O processo de tomada de consciência da luta por direito à educação pela população rural toma força. Todavia o golpe militar ocorrido no Brasil entre 1964-1985 coloca o Brasil em “marcha à ré” quanto aos debates que evocavam uma transformação real do ensino nas regiões periféricas do país. Repressão, cerceamento das liberdades individuais, perseguições, exílios, torturas e mortes dão o tom do regime militar brasileiro. Renata Assis pontua que:

A ditadura militar no Brasil foi um período marcado por mudanças sociais, políticas, económicas, culturais e educacionais, e principalmente, por lutas e repressão. No bojo deste regime autoritário, a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, recursos materiais, qualificação profissional, dentre outras (2012, p. 337)”.

No âmbito da criação de iniciativas voltadas às questões agrárias no Brasil, 1984 é um ano importante, pois é quando nasce o MST, importante organização social surge da busca por reforma agrária e luta por direito à terra, problemáticas historicamente presentes na sociedade brasileira. Este movimento, através da articulação com sujeitos locais da intervenção educativa, conseguiu implementar em seus assentamentos um modelo educacional próprio – que será debatido na próxima seção -, onde, mesmo com toda sorte de empecilhos quanto a sua efetivação, articularam e articulam um dos modelos de educação do campo mais profícuos no Brasil. Os feitos são muitos, como destaca Caldart:

⁴ O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. Sua criação foi prestigiada pela Presidência da República e sua execução apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. Foi prevista também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas.

⁵ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é uma instituição permanente que reúne os Bispos católicos do Brasil.

O MST também registra em sua história, e com especial orgulho, as 100 mil crianças e adolescentes que estão estudando em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento, as cirandas infantis, que aos poucos vão produzindo a cultura da educação infantil no campo; um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra, que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família Sem Terra (2001, p. 207).

Com a redemocratização do país, nasce uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, através do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, trazendo consigo avanços significativos nas mudanças de paradigmas sociais para a população brasileira, principalmente no âmbito das políticas públicas voltadas à educação, transformando anseios populares em leis que devem/deveriam ser respeitadas. No artigo 205 da Constituição Federal, a educação é tratada como um direito de todos os cidadãos, objetivando o seu pleno exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016).

Sendo assim, não importa o lugar onde o sujeito viva, seja numa área urbanizada ou na comunidade rural isolada nalgum recanto do Brasil, ambos gozam do mesmo direito de acesso, pois a constituição configura-se como a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo como princípio da validação das normas e regras que normatizam a vida em sociedade, encontrando-se no topo do ordenamento jurídico.

O texto constitucional supracitado não aponta de forma específica a educação rural. Todavia abriu precedentes para que este tema fosse abordado em textos constitucionais específicos posteriormente, irradiando sobre os outros organismos, como o Ministério da Educação, garantindo sua execução em âmbito institucional, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que possui em sua estrutura o objetivo de definir e regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na constituição. A LDB, em suas disposições gerais, nomeadamente na educação básica, possui um artigo específico que funciona como uma espécie de ordenamento, um caminho de intervenção pautado pela adequação do sistema educacional às peculiaridades do território rural. Consta na lei:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2016).

Podemos apontar duas perspectivas de compreensão da presente lei: a primeira diz respeito à possibilidade de entendermos que essa regulamentação é um sopro de esperança na consolidação de uma legislação específica que, através da luta dos trabalhadores da educação básica e sociedade civil organizada, abre precedentes para a construção de uma agenda específica pelos estados e municípios brasileiros, com enfoque em suas realidades locais. Através do caráter jurídico validado pela lei específica, torna-se obrigação do estado, facilitando desta maneira, a busca por uma educação rural mais inclusiva.

O *caput* seguido dos três incisos presentes no artigo da lei, de forma geral, vem de encontro aos anseios de grupos organizados, priorizando um olhar às especificidades culturais, sociais e organizacionais das comunidades do campo, onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Reafirma, desta forma, a ideia que os sujeitos do campo são “historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos” (Santos, 2017, p. 211).

Essas são as mais-valias da implementação de leis voltadas à educação: dar espaço para a construção de forma coletiva de estratégias nos três níveis das esferas, nomeadamente governo federal, estadual e municipal. Essa articulação, tendo em vista o papel de cada um e dos diferentes níveis de autonomia, objetiva gerar bons frutos na adoção de metodologias próprias em cada território.

Por outro lado, o artigo da LDB abre uma possibilidade de diálogo sem precedentes a nível governamental, pois desencadeia debates e a implementação de ações, priorizando um olhar mais atento aos diversos tipos de organizações presentes no

campo brasileiro, configurando-se como um passo importante para o desenvolvimento de estratégias, que visam a população rural brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 15,28% da população brasileira vive em áreas rurais, pouco mais de 30 milhões de brasileiros. Vale ressaltar que o artigo presente na LDB salvaguarda o direito à educação de uma parcela expressiva da população.

Os autores Rodrigues e Bonfim pontuam que a LDB de 1996 foi um avanço em relação à educação do campo, pois legalmente pode apresentar a possibilidade de metodologia; organização do currículo das escolas do campo; ajustamento do calendário escolar, quer por questões geográficas, ou mesmo por relações de trabalho estabelecidas nos territórios, clima e ciclos agrícolas, difere do calendário escolar do meio urbano, ajustado às necessidades da comunidade (2017, p.1379).

Os esforços para a construção de um currículo específico para a escola do campo, onde pudesse ser priorizada a organização sociocultural da população campesina, tornou-se prioridade em debates sobre a educação rural, realizado entre pesquisadores, educadores e atores sociais. Pretendeu, através de lutas e grande movimentação social, desconstruir ideias preconcebidas sobre a educação desenvolvida nestes territórios, apontando novos paradigmas e suscitando desdobramentos que permitiram o entendimento da estrutura complexa da educação do campo no Brasil.

Através de articulações, encontros e conferências de âmbito nacional, um canal de comunicação se abriu entre educadores e sociedade civil, possibilitando desta maneira a quebra de paradigmas historicamente assentes num território marcado pela desigualdade social. Ainda temos um longo caminho na melhoria da vida das populações rurais, onde a maior parte das atividades produtivas está relacionada com a agricultura, pecuária e extrativismo.

Como forma de entender o atual contexto das comunidades extrativistas na Amazônia, a educação pode possibilitar mudanças de médio e longo prazo, como refere o Irmão Ismael José Nery:

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar ‘no’ campo e

passa a ser 'do' campo. Está vinculada a um projeto democrático popular do Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da 'escolinha de letras' (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo (1999, p. 10).

O Irmão Ismael, pontua de maneira bastante positiva os anseios de grande parte dos educadores brasileiros, sejam aqueles que vivem nas grandes cidades ou mesmo os que estão presentes no cotidiano árduo de comunidades e territórios rurais, com pouca ou quase inexistente infraestrutura; dificuldades de acesso e deslocamento de alunos até uma sala de aula, amontoada com educandos de diversos anos e escolaridades diferentes, tendo um único docente como responsável por lecionar conteúdos diversos, em escolas multisseriadas⁶, sistema educacional bastante comum em comunidades rurais. Além de questões estruturais, somam-se a estas problemáticas um déficit na formação continuada destinada aos professores, criando lacunas no âmbito da intervenção educativa.

Entre tantas problemáticas pontuadas anteriormente, muitas sementes de esperança foram plantadas, em diferentes tempos, eclodindo em experiências valorosas no âmbito educativo. Como forma de compreender como os movimentos sociais rurais reverberam em nossas práticas contemporâneas, inclusive no processo formativo dos JP, faz-se necessário um olhar aguçado sobre a educação campesina, levando-nos posteriormente a uma reflexão sobre o território amazônico, para assim aperceber o ator social extrativista e suas especificidades.

Dessa forma, vale ressaltar que o espaço do campo se contrapõe ao ideário urbano, possibilitando uma série de mudanças nos debates sobre educação no meio rural, na qual pretende-se definir uma agenda local que possua uma identidade, foco nos saberes populares, em ações políticas de empoderamento, na promoção do processo de

⁶ Elas são turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries diferentes e de idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, o mesmo professor. Muitas vezes há diferenças no nível de conhecimento até entre os estudantes da mesma série. As turmas multisseriadas são um fenômeno mais comum em zonas rurais, devido a fatores como: difícil acesso, baixo número de alunos e carência de professores. Essa forma de ensino é considerada distante da ideal, mas muitas vezes é a única opção disponível para os habitantes de regiões mais agrícolas.

ensino e aprendizagem, e outras reflexões. Pretende-se através de organizações sociais, partidos políticos, sociedade civil organizada e outros atores, debater conceitos e suas metodologias voltadas à educação do campo, como resposta ao modelo de educação rural vigente. O propósito desta reflexão acerca da educação pressupõe um alargar da atuação dos educadores nos espaços educativos, além dos muros da escola, levando em conta o território rural e principalmente os atores do processo educativo que estão inseridos numa lógica diferenciada, com demandas particulares, como sustenta Arroyos e Fernandes:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (1999, p. 52).

Como forma de apresentar a temática da educação “do” campo em contraponto à educação rural, parto de um momento bastante significativo sobre este debate, como forma de elucidar os conceitos sobre o tema. O período em questão nos leva até a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, Brasil, de 27 a 31 de julho de 1998. Antecedida por diversas ações e seminários estaduais, onde os educadores puderam, de forma local, debater sobre suas demandas, para assim compartilhar na conferência nacional seus contributos. Para construção de um espaço plural, com compartilhamento de ideias revigorantes para o período, entraram como parceiros a CNBB, MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁷, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB)⁸.

Os participantes desta conferência pela educação do campo trouxeram em suas bagagens demandas específicas de tais populações, indivíduos estes que estão afastados do meio urbano e que por vezes encontram-se à margem das políticas públicas

⁷ O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objectivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento criando condições duradouras.

⁸ A Universidade de Brasília é uma instituição de ensino superior pública brasileira localizada em Brasília, no Distrito Federal, sendo uma a maior instituição de ensino superior da região Centro-Oeste e uma das mais importantes do país.

implementadas pelo governo brasileiro, mas que ao mesmo tempo conseguiram articular suas experiências em uma conferência que deu novos ares ao debate proposto.

Nesta conferência surge o conceito da educação “do” campo, que objetiva a construção de um espaço educativo que vá de encontro com os anseios e necessidades culturais, políticas e sociais dos indivíduos moradores da zona rural, na busca por direito à educação e sobretudo a existir a partir de suas próprias raízes. A educação do campo propõe debater as estruturas postas, de maneira crítica, sugerindo novas metodologias, onde o indivíduo do meio rural esteja no centro do debate. Segundo Simões e Torres, o novo paradigma é um contraponto à educação rural, partindo do entendimento que:

(...) A Educação rural até então, era entendida com uma mobilização em favor da extensão da educação às populações rurais, ou seja, víamos a educação rural como aquela onde os alunos “do sítio” tinham aula na zona rural, em salas multisseriadas, com professores responsáveis pelo atendimento de alunos de diversas séries e idades diferentes (2017, p.3).

Sendo assim, “A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola” (Arroyo, 1999, p. 22).

Frente aos debates, mobilização social e política, uma nova dinâmica social se apresenta no campo, mas os indivíduos estão inseridos em espaços muito hostis no que diz respeito às lutas sociais. Arroyo durante a conferência reforça a força que emana da organização social:

A educação rural está em questão nesta Conferência porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos (1999, p. 13).

A construção de uma agenda educativa para os povos do campo foi importante para dar início aos avanços nos anos seguintes. Inclusive, vale pontuar que estes movimentos históricos estão na base das ações realizadas em todo território brasileiro na contemporaneidade, fomentando uma educação que prioriza o sujeito, suas relações com o meio ambiente e por conseguinte, a melhoria da vida dos atores que estão, muitas vezes, invisibilizados nas suas práticas cotidianas, mas que galgaram degraus sólidos na feitura de articulações entre a sociedade e os movimentos sociais. Assim, esta “pode ser uma característica fundamental da educação básica no campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feita por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos” (Arroyo, 1999, p. 22).

A educação do campo evoca conteúdos simbólicos do imaginário local, apropriados pelos sujeitos que estão presentes, partindo de uma identidade própria, pois “o tempo social e a memória coletiva, a relação com a terra... são traços fundamentais para um projeto de educação básica do campo” (Arroyo, 1999, p. 32).

Outro importante avanço na estruturação e implementação de políticas públicas voltadas à educação do campo no Brasil, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁹, podemos afirmar que, de modo geral o “objetivo é fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais” (PENERA, 2015, p. 9).

O PRONERA nasceu em 1998, a partir da articulação de movimentos sociais e sindicatos do campo, agregando ao território campestre uma série de ações que possibilitam o desenvolvimento do campo a curto, médio e longo prazo. Através do PRONERA, milhares de jovens moradores de áreas rurais, tiveram acesso a formação, com forte apelo à alfabetização e apoio no fortalecimento da escolarização de jovens e adultos; organização de cursos de formação de educadores com preparo técnico e pedagógico para atuação em escolas do campo, além de investimento em formação continuada; formação técnico-profissional de nível médio, superior e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

⁹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

As universidades públicas que já realizavam ações por meio de suas práticas acadêmicas extensionistas¹⁰, de maneira isolada, cada uma em sua região, voltadas ao campo, conseguem, através do PRONERA, desenvolver uma linha de atuação mais robusta, tendo condições de acessar regiões até então desassistidas. É um movimento de fomento do protagonismo social dos atores sociais do campo, o que permitiu uma maior consciência dos seus direitos, oportunizando formação específica, com forte apelo à educação e à desierarquização do conhecimento, considerando os saberes tradicionais como instrumentos de metodologias de intervenção na educação.

Em 2015, através da divulgação do Relatório Final da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, efetuada de forma conjunta entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) e a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo, concluiu-se que no período compreendido entre 1988 e 2011, foram alcançados 164.894 educandos provenientes dos assentamentos destinados à reforma agrária federal. Os números são bastante expressivos, conseguindo a marca de 320 cursos, através de 82 instituições de ensino em todo o país, com 167 voltados à Educação de Jovens e Adultos a nível fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. Vale ressaltar que os 320 cursos foram implementados em 880 municípios, em todos os estados membros da unidade federativa do Brasil (PENERA, 2015, p. 10).

Os avanços alcançados pelos camponeses são de extrema importância na consolidação de uma agenda de transformações do campo brasileiro, onde pretende-se que o futuro seja traçado por meio da educação, com justiça social e proporcione que os extrativistas, pescadores, agricultores de subsistência, mestres de cultura, artesãos, ceramistas e tantos outros trabalhadores rurais, possam, através da terra, ter a possibilidade de trilhar um futuro menos desigual e com sustentabilidade. Entretanto, nos últimos anos, principalmente com diversos ataques às questões ambientais e ao próprio MST, pelo presidente da república do Brasil Jair Messias Bolsonaro, podemos perceber

¹⁰ A universidade pública é um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos. Ela se fundamenta em três bases inter-relacionadas: ensino, pesquisa e extensão. A Extensão Universitária é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social.

um esvaziamento de políticas públicas destinadas ao campo, assim como a demonização dos grupos organizados em torno da reforma agrária.

O decreto nº 10.253¹¹, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, possuía em seu conteúdo a reorganização da estrutura do INCRA, enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra, por exemplo. Nessa reestruturação, a coordenação voltada à educação do campo e ligada ao PRONERA, é extinguida, prejudicando o trabalho realizado nos últimos anos voltado à formação dos estudantes do campo (Caldas, 2020).

O Fórum Nacional de Educação no Campo, após o decreto, divulgou uma nota, onde demonstrou sua insatisfação com o poder executivo:

EM DEFESA DO PRONERA E DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do INCRA. Mais do que alterar a estrutura regimental e de cargos, o Decreto altera profundamente as competências do órgão. A autarquia deixa de ter competências de formulação. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos¹². Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. (...) No início do governo

¹¹ DECRETO Nº 10.253, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.253-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585023>

¹² Quilombo é o nome dado aos espaços e as comunidades formadas por populações que se formaram a partir de situações de resistência territorial, social e cultural no Brasil, quando populações do continente africano foram escravizadas. Essas comunidades surgiram a partir da organização em comunidades no período colonial por pessoas negras e escravizadas que fugiam.

Bolsonaro, o Decreto que extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguiu também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. O PRONERA é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história do Brasil, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre diversos grupos: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades. (...) Afirmamos que o PRONERA é uma política pública construída em torno do princípio da universalização da educação pública, cuja gestão é compartilhada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. Afirmamos o princípio da participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos. O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam. Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!

Brasília, DF, 25 de fevereiro de 2020 (*Engelmann, 2020*).

O decreto do governo federal é um retrocesso em relação às políticas públicas voltadas ao campo brasileiro, que, mesmo com tantos avanços nas últimas duas décadas, ainda possui um longo caminho na perspectiva da educação almejada pelos movimentos sociais. Com esta nota ficam claros os motivos pelos quais trabalhadores rurais, assentados¹³ da reforma agrária e educadores persistem na luta, pois estes indivíduos buscam o direito constitucional de terem acesso à educação de qualidade, dentro de um sistema extremamente excludente.

¹³ Homens e mulheres que vivem em fazendas improdutivas na busca por desapropriação das mesmas.

O estado dentro de suas atribuições legais, regido pela constituição federal, possui o dever de possibilitar aos jovens do meio rural a oportunidade de acesso ao ensino básico e superior. Este direito está ameaçado por uma porção de ataques que vêm sendo reiterados pelo presidente da república em discursos oficiais, através de *live* em redes sociais, que corroboram para a desmoralização dos movimentos sociais do campo, numa perspectiva de colocar a opinião pública contra tais movimentos com um longo trajeto de lutas legítimas.

Finalizo esta seção com a frase que fecha a nota de repúdio do Fórum Nacional de Educação no Campo, onde a mesma afirma, com toda a propriedade que anos de organização em prol da educação podem trazer:

Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! (Engelmann, 2020).

2.2 - O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST: Escolas Ocupadas!

Era muito comum nos lares brasileiros, pelo menos nas casas que possuíam acesso ao aparelho de televisão, na década de 1990, reunir a família em torno da informação e do entretenimento. A tradição da minha casa era, após o jantar, sentarmos em torno do aparelho e ficarmos todos reunidos. O meu pai tinha predileção em assistir as notícias do Brasil e do mundo; já minha mãe ansiava pelas histórias da teledramaturgia. Cresci cultivando o gosto pelos dois tipos de programa.

Sendo assim, na noite de 17 de abril de 1996, nosso pequeno “quadrado mágico” – era como eu enxergava a televisão quando criança - nos apresentou imagens que marcaram a memória coletiva dos brasileiros e que alcançariam o mundo, deixando todos perplexos.

O que assistimos naquela noite foi o que ficou conhecido posteriormente como o “Massacre de Eldorado de Carajás”, um conflito ocorrido entre a polícia Militar (PM) e os assentados do MST, ocorrido no dia 17 de abril de 1996, quando aproximadamente 155 policiais militares, fortemente armados, com a justificativa de desobstruir um trecho

da PA-150¹⁴, denominado de "Curva do S", no Município de Eldorado do Carajás¹⁵, interditado por cerca de dois mil trabalhadores rurais sem terra, entraram em conflito com os trabalhadores rurais assentados, provocando a morte de 19 trabalhadores e mais de 75 feridos.

Um cenário de conflito armado é transmitido em horário nobre. De um lado, trabalhadores sem terra, trazendo consigo foices, pedaços de madeira, pedras, enxadas e facões; do outro a polícia militar do Estado do Pará, homens fortemente armados, com pistolas e escopetas. Tudo era filmado por uma equipa composta por um cinegrafista e uma repórter, que foram testemunhas do verdadeiro banho de sangue ocorrido naquele fatídico dia.

A PM foi destacada para desobstruir a rodovia interditada pelos trabalhadores rurais, localizada no Município de Eldorado de Carajás. Nas imagens gravadas do conflito, veiculadas na imprensa da época, os trabalhadores avançaram em direção aos policiais. Quando os mesmos percebem a aproximação dos integrantes do MST, disparam contra a multidão parcamente armada. É possível ouvir tiros e muitos gritos, pessoas caem no chão, recuam. Muitas mães com crianças pequenas tentam buscar abrigo no meio de tantos tiros. Conseguimos ver pessoas feridas sendo carregadas por seus companheiros.

A equipa de reportagem procura abrigo dentro de um barraco – casa feita com materiais improvisados como madeiras e plástico - onde diversas pessoas com ferimentos feitos por arma de fogo tentam se proteger. O desespero toma conta de todos que ali estão. Os assentados suplicam para que a equipa da imprensa tentasse fazer com que eles, os PMs, parassem de atirar, usando a justificativa da equipa de reportagem estar filmando toda a ação. A repórter toma a frente do grupo, atravessa a porta do barraco e vai ao encontro dos PMs. Os policiais chegaram mais próximo do barraco, neste momento conseguimos ouvir a repórter intervir: “Para de atirar, só tem mulher e criança... Para de atirar, só tem mulher e criança lá dentro, gente!”. Os policiais impedem que o cinegrafista

¹⁴ A PA-150, ou Rodovia Paulo Fonteles, é uma rodovia estadual do Pará, que liga as localidades entre Goianésia do Pará e Marabá.

¹⁵ Eldorado do Carajás, assim como praticamente todos os municípios da região Sul do Pará, teve sua origem ligada aos grandes projetos minerais. Desde o início da década de 1970, a região de Eldorado vivencia o Projeto Grande Carajás que previu desde a instalação de uma infraestrutura para extração do minério da Província Mineral do Carajás, a alojamento do pessoal, condições logísticas, indústrias de beneficiamento mineral, matriz energética, infraestrutura urbana e comercial, e cadeia produtiva local para abastecimento do projeto.

continue a filmar, de maneira brusca as imagens são interrompidas. O registro disponível na internet (Araújo, 2020) termina com a exibição de diversos corpos estirados pelo chão do necrotério da cidade.

Os trabalhadores rurais sem terra estavam mobilizados na luta pela desapropriação da fazenda Rio Branco¹⁶, no município de Parauapebas¹⁷, e da Fazenda Macaxeira¹⁸, nos municípios de Curionópolis¹⁹ e Eldorado de Carajás. O objetivo era realizar uma marcha até o INCRA no município de Marabá²⁰ e, em seguida, chegar até a capital do estado do Pará²¹, Belém²².

Esse confronto ocorreu quando eu tinha 10 anos de idade e, rever as imagens depois de alguns anos, trouxe-me sentimentos de revolta e indignação. Acredito que seja importante esse relato, como forma de compreendermos os ataques que este movimento sofreu e sofre desde sua fundação, na busca por uma vida mais digna. Em 2021, o massacre de Eldorado de Carajás completou 26 anos e escrever sobre este tema, relacionando com os movimentos contemporâneos de organização dos extrativistas em comunidades na Amazônia, criando pontes de diálogo com as práticas vivenciadas por estes atores sociais e como reverberam no meio rural brasileiro ainda hoje, é de suma importância para esta pesquisa.

O campo brasileiro apresenta questões profundas quanto à efetivação de políticas públicas que, de fato, beneficiem os sujeitos que possuem uma relação intrínseca com a terra. O Massacre de Eldorado de Carajás demonstra o quão perigoso pode ser a luta e a organização da sociedade civil em territórios que possuem uma estrutura política atrelada

¹⁶ A fazenda Rio Branco foi uma área de grande disputa na década de 90. Entretanto, a área da antiga Fazenda do Rio Branco é finalmente desapropriada e dá lugar aos Assentamentos Palmares I e Palmares II.

¹⁷ O município é conhecido por estar assentado na maior província mineral do planeta, a Serra dos Carajás. Em 2014, o produto interno bruto *per capita* do município foi de 59 018,97 reais, um dos maiores do Pará. Em 2015, o produto interno bruto chegou a 11,2 bilhões de reais, ficando apenas atrás do PIB da capital. Quatro anos antes o PIB chegou a ser o maior de todo o estado do Pará.

¹⁸ A fazenda Macaxeira foi desapropriada e se tornou o assentamento 17 de Abril. Desde o ocorrido, o MST passou a realizar a Jornada Nacional de Lutas pela Reforma Agrária todo o mês de abril para protestar pela reforma agrária e contra a impunidade.

¹⁹ O município é notório por abrigar o distrito de Serra Pelada, que foi o local de operações do maior garimpo a céu aberto do mundo, durante a década de 1980.

²⁰ Marabá tem, como característica, sua grande miscigenação de pessoas e culturas, que faz jus ao significado popular do seu nome: "*filho da mistura*". É também conhecida como Capital do Carajás, Terra da Castanha e Cidade Poema.

²¹ O Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Norte, sendo o segundo maior estado do país em extensão territorial. O território paraense é coberto pela maior floresta tropical do mundo, a Amazônia.

²² Belém, frequentemente chamado de Belém do Pará, é um município brasileiro e capital do estado do Pará, fundado em 12 de janeiro de 1616 por portugueses às margens da Baía do Guajará e Rio Guamá.

aos interesses de grupos hegemônicos, como os latifundiários, por exemplo. Os trabalhadores correm sério risco de pagarem com a própria vida, quando ousam se organizar em prol de uma demanda social com foco na emancipação dos sujeitos.

O MST foi criado com esta premissa, um movimento em busca de implementação da reforma agrária²³. Segundo Baldi e Orso o MST é embrionado na década de 1970:

O MST começa a se constituir no final dos anos 70, quando camponeses sem-terra resistem às propostas governamentais de colonização e reforma agrária, na verdade, apenas de colonização uma vez que não tinha a intenção de mudar a estrutura fundiária do país. O momento era marcado pela efervescência dos conflitos iniciados no pré-golpe civil militar, que se estenderam pelo regime ditatorial, instalado no país, em abril de 1964 (2013, p. 276).

A constituição oficial do MST ocorreu em janeiro de 1984, coincidindo justamente com o período do regime ditatorial e transição da redemocratização do país. O primeiro encontro organizado pelo movimento, nomeadamente 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra²⁴, contou com 80 representantes, de 13 estados. Já era possível perceber a abrangência das iniciativas implementadas, tendo em conta a participação de metade das 26 unidades federativas que compõem o estado brasileiro. Nesse encontro foram traçados e definidos princípios básicos e objetivos gerais, como destacam os autores:

(...) a terra deve estar nas mãos de quem nela trabalha; organização dos trabalhadores na base; lutar por uma sociedade sem explorador e nem explorados; ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; dedicar-se à formação de lideranças e construir

²³ Reforma agrária é a reorganização da estrutura fundiária com o objetivo de promover e proporcionar a redistribuição das propriedades rurais, ou seja, efetuar a distribuição da terra para realização de sua função social.

²⁴ Iniciado no dia 21 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi um marco na organização dos movimentos sociais do campo no Brasil.

uma direção política dos trabalhadores e, por fim, articular os trabalhadores da cidade (Baldi & Orso, 2013, p. 276).

Já conseguimos perceber o perfil que o movimento vai seguir em toda a sua trajetória, pois fica claro que o MST investiu de maneira exponencial na formação política dos indivíduos, numa lógica de instrumentalização dos membros sobre aspectos legais referentes às questões fundiárias no país, assim como estimular a participação em espaços de decisão, como é o caso dos sindicatos e associações.

No percurso, como todo processo em constante transformação, trouxe para o seio da sua missão aspectos importantes, percebidos através da dinâmica cotidiana. É o caso das questões que envolvem a educação. Posteriormente à sua formação, percebe-se a importância de agregar outras lutas no bojo dos debates internos, pois os integrantes compreendem que os territórios dos assentados possuíam dificuldades de acesso a uma escola de qualidade.

O processo educativo no MST surgiu com a necessidade de “ocupar” os filhos dos assentados com atividades várias, enquanto as famílias estavam acampadas em fazendas improdutivas. A partir dessa demanda percebida, foi criado o setor de educação, com intuito de proporcionar uma educação e alfabetização de adultos, através da perspectiva de sujeitos críticos, possuidores de uma identidade singular, relacionados com o campo e com a lógica social na qual estavam inseridos, como enfatizado por Amboni:

(...) os sujeitos em luta pela terra são capazes refletir para além da produção da vida material, que é criar uma educação e uma escola que refletem seu modo de ser, pensar e agir na vida social, ou seja, uma educação e uma escola que lhes dá uma identidade peculiar dentro da identidade de classe (2020, p.722).

Toda a metodologia empregada na proposta educativa do MST é voltada para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos que vivem no campo, assim como uma formação humana e política, contribuindo para prática de sujeitos sociais ativos em seus acampamentos, pautada por questões que envolvam o direito à terra e seus desdobramentos na vida em sociedade. Desta maneira, desde 1988, quando é criado o

setor de educação, responsável por criar mecanismos de participação social dos sujeitos envolvidos no processo educativo, buscou-se priorizar uma aprendizagem experimentada, debatida, reordenada e reavaliada, sempre na perspectiva de ações concretas. De acordo com Machado (2011): “Tal criação foi resultado do trabalho incansável e da organização de inúmeros pais e professores, que delegaram à educação, um incondicional e prioritário papel na luta da questão agrária” (p. 3).

Processos propostos pelo MST salientam a importância de debater sobre novas possibilidades de educação que não estão na ordem do dia, sobretudo quando pensamos na educação, que possui um caráter extremamente político, que vai de encontro aos interesses capitalistas, onde o indivíduo não reflete de forma tão aprofundada na sua condição enquanto sujeito e principalmente da realidade onde está inseridos.

A caminhada do MST é pautada pela luta pela terra, a qual, impulsionada pelo fim do regime militar, abre espaço para realização de intervenções no território brasileiro, tendo em conta que a perseguição política havia “terminado”. Suas intervenções na área da educação possuem motivações que pretendem repensar o modelo atual, particularidades que enumera Vendramini:

1) ao engajar na sua luta toda a família, portanto, também crianças de todas as idades; 2) em função da educação para a população rural sempre ter ocupado lugar secundário e a margem no sistema educacional brasileiro; 3) porque os programas existentes para a educação rural eram modelos prontos, de cima para baixo, visando mais a moralização, a civilização, a higienização, do que propriamente a educação e o acesso aos conhecimentos (Vendramini, 2013, p. 514).

Desde de sua criação o MST possui preocupação com a escolarização de suas crianças, mas com o tempo essa preocupação se alarga para além da escolarização básica. Procura-se dar conta de outros níveis de formação, voltadas por exemplo para o ensino de jovens e adultos, cursos técnicos, ensino superior e formação continuada do seu quadro de professores.

Esse historial de luta por direitos à educação reverbera em todo o Brasil, tendo em vista que o movimento dos trabalhadores rurais está presente em todo o território

nacional, conseguindo através de um esforço hercúleo de organização dos seus integrantes, uma unificação de seus propósitos, tendo uma maneira própria de articulação que contribui com uma agenda comum a todos os estados da federal, levando em conta questões regionais:

Como um movimento da atualidade, o MST mostra-se capaz de unir a esfera política com a produtiva. Isto quer dizer que suas lutas massivas de enfrentamento no campo da política se articulam com a construção de experimentos, ou laboratórios sociais, no interior dos assentamentos como estratégia coletiva de produção material da vida (Vendramini, 2013, p.513).

O MST, como afirma a autora, articula uma proposta de espaços voltados ao experimento de práticas de participação social que evocam o material da vida, enquanto singularidades cotidianas de cada ator social pertencente ao território, ou seja “...a escola é diferente, tem que ser diferente porque o contexto onde ela se instala é diferente” (Dossiê MST, 2005, p. 21). Por isso, o MST surge nesta pesquisa enquanto movimento político-social que está na base metodológica de intervenção do projeto JP proposto pela UNESCO, pois corrobora a ideia da criação de espaços de formação que buscam no coletivo das comunidades os temas abordados, sejam relacionados aos modos de organização social ou mesmo na perspectiva de produção extrativista, decorrente das questões culturais.

Sendo assim, “uma escola metida na organização de um grupo social específico e com homogeneidade de interesses, só poderia assumir características singulares e dar respostas às questões próprias deste grupo” (Dossiê MST, 2005, p. 21). Porque os grupos sociais movimentam-se em torno de suas necessidades. Um exemplo desta questão é o fato de uma comunidade específica, sem acesso à internet, organizar-se na busca de soluções que possam sanar esta necessidade de comunicação, teremos, então, indivíduos que, por meio de debates, resolvem usar como estratégia a instalação de uma antena rural – antena externa com cabo ligado ao telemóvel para espaços sem sinal com operadoras de comunicação móvel - onde através da identificação de uma problemática, os atores sociais unem forças para resolver o problema.

A prática cotidiana do MST reverbera em nossas práticas enquanto educadores na Amazônia, pois consolida-se na união dos atores em uma necessidade do local específico. Quando observamos os dossiês educativos do MST, nos damos conta que espaços em que assentados com pouca estrutura, sem saneamento básico, acesso a uma escola equipada com as melhores ferramentas pedagógicas, conseguiu estabelecer relações importantes com os cenários educativos de diversos processos formativos brasileiros, desde as escolas de ensino básico, chegando às universidades, através de processos educativos de educação não formal em projetos em ONGs espalhadas pelo território nacional.

Desta maneira, o MST diferencia-se historicamente de outros movimentos camponeses, até ao momento existentes, fundamentalmente pela importância que atribui à educação, colocando-a de igual para igual com a luta pela reforma agrária e as demais reivindicações. A educação é, desse modo, considerada como um dos pilares para a transformação social, sendo realizada tanto nos espaços formais da escola, quanto informalmente na dinâmica das lutas travadas no cotidiano. Onde podemos avaliar que “o agronegócio seja o atraso e o MST representa o que há de mais moderno na atualidade, quando se considera como referência não o capital, mas a vida humana” (Vendramini, 2013, p. 520).

2.3 - Movimento Social dos Povos da Floresta Amazônica

O meu pai, o senhor José Trindade, nasceu em Igarapé-Miri²⁵, no Igarapé²⁶ Santana, na região amazônica, sendo o mais velho de oito irmãos. Meu avô trabalhava como foguista – responsável por alimentar e vigiar as máquinas a vapor nas embarcações que navegavam na região amazônica - enquanto minha avó costumava trabalhar cuidando de pequenos animais para consumo da família, pesca do camarão e produção de açaí que alimentavam os vários filhos. A renda da família era em grande parte advinda do salário do meu avô, já que a produção extrativista não conseguia dar conta das necessidades gerais.

²⁵ Igarapé-Miri é um município do estado do Pará, no Brasil. Igarapé-Miri é conhecido como a "Capital Mundial do Açaí", por ser o maior produtor e exportador do fruto no mundo.

²⁶ Um igarapé é um curso d'água amazônico de primeira, segunda ou terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal. Existem em grande número na bacia amazônica. Caracterizam-se pela pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata.

Após perder o emprego nas embarcações, meu avô não consegue manter a família vivendo com a exploração extrativista na pequena localidade. Não havia emprego, os meios de subsistência eram poucos, afinal de contas estou relatando algo que ocorreu na década de 1960. Em um movimento muito comum em várias regiões da Amazônia - como já relatamos no tópico sobre Educação do Campo -, toda a família do meu pai realizou o processo de deslocamento da localidade onde viviam para o centro urbano, em busca de trabalho. Instalaram-se na cidade de Belém, na periferia, às margens de um canal, antigo Igarapé, que cortava a cidade. Trata-se de uma espécie de pequenos afluentes de rio que atravessavam a cidade e que posteriormente foram aterrados, servindo hoje para o despejo do esgoto das casas, que desaguam na Baía do Guajará²⁷.

Lembro que meu pai conta que quando realizou o processo migratório, aos nove anos, para o centro urbano, sofreu bastante, inclusive deixando de se alimentar por não ter os itens provenientes do extrativismo, nomeadamente o açaí, fruto de uma palmeira que cresce na Várzea²⁸ e é consumido pelos ribeirinhos²⁹ no almoço e jantar. O relato do meu pai sempre é carregado de tristeza por ter deixado para trás a vida em sua comunidade, os hábitos relacionados à pesca e o extrativismo. Ele conta que por ser o mais velho e ter maior consciência dos acontecimentos, trazia consigo sentimentos mais bem definidos sobre não pertencimento, diferente dos seus irmãos que eram menores.

O relato apresentado anteriormente sobre a experiência de uma família vivendo na Amazônia na década de 1960, sua relação com o extrativismo e o processo migratório que teve que passar para sobreviver, é uma maneira encontrada para demonstrar como a região Amazônica, conhecida mundialmente como o berço da biodiversidade do planeta, composta por uma floresta tropical que está presente em vários estados brasileiros, assim como outros países da América Latina (Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e França - Guiana Francesa), possuem contradições entre riqueza ambiental e pobreza de direitos fundamentais. Todavia, nem sempre essas contradições

²⁷ A Baía do Guajará é uma baía formada pelo encontro dos rios Guamá e Acará, que banham as margens da capital do estado do Pará, Belém.

²⁸ Várzea é um tipo de vegetação característico da Amazônia, que ocorre ao longo dos rios e planícies inundáveis. Esse ambiente é periodicamente inundado e está sob o regime hidrológico do Rio Amazonas e de seus tributários mais próximos, por isso é bastante dinâmico, sendo constantemente remodelado pelos rios.

²⁹ Povos ribeirinhos, ou ribeirinho, é o habitante tradicional das margens dos rios. Estes vivem com as condições oferecidas pela própria natureza, adaptando-se aos períodos das chuvas. Têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência, mas cultivam também pequenos roçados para subsistência (consumo próprio) e também podem praticar atividades extrativistas.

foram empecilhos na luta travada por extrativistas pela melhoria de suas vidas e preservação de seus territórios. Inclusive a articulação dos sujeitos da grande floresta, a qual apresento em seguida, foi importante para a organização do território, sendo propulsora de mudanças significativas no cenário político-social das comunidades extrativistas e, conseqüentemente, dos JP.

No estado do Acre³⁰, Chico Mendes, seringueiro³¹, sindicalista, ativista político e ambientalista brasileiro, foi uma importante personalidade no âmbito das movimentações em prol da criação de melhores condições de vida dos seringueiros acrianos, além de conseguir expor ao mundo a crise ambiental na Amazônia. Atuou nas décadas de 1970 e 1980, tornando-se um dos líderes que esteve presente na criação das Reservas Extrativistas (RESEX), juntamente com os movimentos sociais do campo.

Antes de adentrarmos nas questões que situam nossos debates sobre a criação das RESEX's, área específica de intervenção do projeto JP, devemos fazer um pequeno apanhado histórico da ocupação da Amazônia, das políticas públicas de exploração e desenvolvimento da região.

A Amazônia apresentou algumas décadas de desenvolvimento econômico conhecido como ciclo da borracha – períodos entre 1879 a 1912, tendo experimentado uma sobrevida durante a Segunda Guerra Mundial, entre 1942 e 1945 – caracterizado pela exploração em alta escala da matéria prima advinda da seringueira, árvore de onde se extrai o látex para a produção de borracha, com posterior venda no mercado estrangeiro. Tendo em conta os processos de exploração “das regiões tropicais do planeta, a história econômica da Amazônia brasileira ao longo de vários séculos tem sido moldada por ciclos de prosperidade e de recessão econômica, sempre vinculada à exploração de algum recurso natural” (Gomes, 2018, p. 130).

A mão de obra usada na extração do látex era escassa, dessa maneira o caboclo³², morador às margens dos afluentes do rio Amazonas, serviram de mão de obra “voluntária” e populações indígenas foram coagidas, quase sempre, sob regime de escravidão (Gomes, 2018, p. 141).

³⁰ Acre é um estado brasileiro, na floresta Amazônica. É conhecido pelas árvores-de-borracha e castanhas-do-Brasil.

³¹ Os seringueiros são trabalhadores que vivem da extração de látex das seringueiras, árvores com ocorrência principalmente na floresta amazônica.

³² Caboclo é a designação dada no Brasil para o indivíduo que foi gerado a partir da miscigenação de um índio com um branco.

O primeiro período do ciclo da borracha (1879-1912), foi responsável pelo desenvolvimento de duas principais capitais do território naquela época: Manaus e Belém, respectivamente o estado do Amazonas e do Pará. Proporcionando desenvolvimento cultural e arquitetônico, podendo ser comparado ao progresso encontrado nas principais capitais europeias na mesma altura. Entretanto, segundo Daniel Klein, devido ao cultivo das seringueiras na Ásia, sua adaptação às condições climáticas e por conseguinte abertura de grandes fazendas naquele continente, acabou levando a produção brasileira a um declínio vertiginoso (2014, p. 188).

Durante a segunda guerra mundial, a necessidade de abastecer os países aliados com a borracha fez com que a produção nos seringais retornasse. No mesmo período, um novo fluxo migratório proporcionou o deslocamento de trabalhadores advindos da região nordeste do Brasil para o estado do Acre - movimento de migração que já ocorria desde o início do século XX - fugindo da seca, contando com incentivos do governo da época.

Sendo assim “após este período, com a situação normalizada, a Ásia voltou a dominar o mercado da borracha. Em consequência, a produção brasileira de látex excedeu a sua capacidade de aproveitamento, visto que a indústria nacional ainda era incipiente” (Federal, 2006, p. 16). O mercado brasileiro estava saturado de produtos e a qualidade da borracha vendida para o mercado exterior não possuía preço e qualidade como a produção na Ásia.

Com o fim do processo de exploração da borracha no estado do Acre, os seringueiros da região, sem abandonar completamente a extração do látex, partem para outros tipos de trabalho como a agricultura de base familiar, coleta de castanhas, caça e pesca. Esse modelo tornou-se, juntamente com a extração da borracha, um meio de subsistência dos trabalhadores. Com a dificuldade sentida pelos seringueiros, na década de 70 ocorre então uma fuga para os centros urbanos. Dessa forma, “...o governo, com o objetivo de atenuar o efeito migratório, bem como diversificar as atividades econômicas, implantou vários projetos de assentamento agrícola e também incentivos fiscais para a pecuária, o que acarretou um novo fluxo populacional para o estado”(Federal, 2006, p.16).

Com incentivos fiscais proporcionados pelo governo militar, a região vive então um processo de ocupação com a chegada de empreendimentos agropecuários vindos do centro-sul do país. Desta maneira, “foram criados centenas de projetos de colonização

para pequenos produtores de diferentes regiões do país, dividindo e retalhando o tecido florestal em pequenos lotes” (Allegretti, Cunha & Schmink, 2018, p.2).

Após essas ações do governo, e com a chegada na Amazônia dos grandes empreendimentos, a floresta e os extrativistas começam a sentir o peso do “desenvolvimento”, em primeiro o desmatamento e queimadas provocados pelo “progresso”; do outro lado os trabalhadores rurais, principalmente seringueiros, são expulsos de suas propriedades e acabam por se encontrar sem meio de subsistência. Na busca por alternativas de sobrevivência em um meio rural tão hostil, estes trabalhadores, por meio de suas associações, deram início a uma articulação bastante curiosa, o que ficou conhecido como “empates às derrubadas”, movimento que consistia na organização dos extrativistas em torno da proteção de uma área específica, pertencente ao produtor rural que teria sua propriedade usurpada, com árvores derrubadas e queimadas.

Inclusive, essa estratégia de organização de enfrentamento pacífico foi uma maneira encontrada como forma de se contraporem aos grileiros, proprietários de terras privadas que, através da falsificação de títulos de posse – com uso de uma técnica rústica que basicamente consiste na utilização de fezes e urina de grilos em contacto com o papel, conferindo, deste modo, aparência antiga ao documento falsificado da área pertencente ao extrativista -, ou mesmo com uso da força com auxílio de capangas, que coagiam os seringueiros com uso de violência. O autor Mauro Almeida pontua sobre a criatividade atribuída ao movimento dos seringueiros pelas ações de enfrentamento realizadas:

Mas o caso do movimento dos seringueiros, que se auto-organizou a partir de planos desconectados, realizados em diferentes escalas, que só depois se combinaram para adquirir um lugar de destaque no cenário político-ambiental, se torna mais compreensível como ilustração do potencial criativo de processos que nascem de situações de desordem, e em que, como resultado, uma periferia aparentemente passiva se afirma como fronteira ativa (2004, p. 35).

Os seringueiros realizavam manobras arriscadas ao destruírem acampamentos de indivíduos responsáveis em colocar a floresta abaixo, danificando maquinários, como motosserras, tratores, etc., com intuito de se opor aos fazendeiros que enxergavam na floresta apenas o lucro. É neste contexto, durante a década de 1980, no Acre, que o líder

Chico Mendes, juntamente com os seringueiros e castanheiros, dão início a uma jornada rumo à proteção do meio ambiente. É no município de Xapuri, localizado no interior do estado do Acre, considerado o berço do movimento ambiental mundial, que estes intervenientes despontam como agentes de proteção da Amazônia, no cenário nacional e internacional, pois através da organização dos seringueiros, extrativistas e sociedade civil, conseguem desenvolver ações de proteção e começam a pensar em modelos de gestão das áreas em conflito. Então ocorre articulação com o poder público, universidades e organismos internacionais, efetivando alianças importantes para alcançarem seus objetivos, nomeadamente a preservação da floresta e o direito à terra e poder usufruir dos seus recursos de maneira sustentável.

Mas, afinal de contas, qual a importância deste movimento específico ocorrido no Acre e que atraiu o olhar do mundo? Essa organização política dos extrativistas acreanos foi responsável pela proposta da criação das RESEX's. Para Allegretti, Helena e Schmink (2018), os seringueiros possuíam reivindicações específicas:

...porque os sindicalistas que resistiram à destruição de florestas de seringueiras e castanheiras reivindicaram direitos a Reservas Extrativistas – territórios assegurados a seringueiros, sem divisão em lotes e com um mínimo de 300 ha e um máximo de 500 ha por colocação, obedecendo à realidade extrativista da região (2018, p. 4).

Entretanto, essas reivindicações extrapolam as inquietações primeiras destes extrativistas e conseguiram abranger não só os seringueiros, mas também o caboclo, o castanheiro, o ribeirinho e o pescador, ou seja, um conjunto de atores sociais presentes no território.

Em meio aos debates, com grande movimentação política, participação de órgãos internacionais, viagens e conferências no exterior, Chico Mendes recebe reiteradas ameaças de morte. Infelizmente, no dia 22 de dezembro de 1988, foi assassinado com tiros de escopeta na porta dos fundos da sua casa, pelo filho de um fazendeiro. O caso trouxe comoção nacional e internacional. Dava-se fim na vida de um dos líderes populares mais emblemáticos da luta camponesa brasileira. Contudo, seu legado se tornaria importante para conservação da floresta amazônica. Um desses legados é a criação das RESEXs, caracterizada por meio da lei que institui o Sistema Nacional de

Unidades de Conservação (SNUC), responsável pelo estabelecimento de critérios e normas para a criação, implantação e gestão das Unidades de Conservação (UC):

Art. 18. A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. A lei Nº 9.985 estipula:

§ 1º A Reserva Extrativista é de domínio público, com uso concedido às populações extrativistas tradicionais conforme o disposto no art. 23 desta Lei e em regulamentação específica, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites devem ser desapropriadas, de acordo com o que dispõe a lei.

§ 2º A Reserva Extrativista será gerida por um Conselho Deliberativo, presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes na área, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade (Brasil, 2000).

Através da criação das RESEXs houve a possibilidade de estipular uma área específica onde os extrativistas possam usufruir dos recursos naturais de maneira sustentável, seja através da pesca, coleta de castanha, agricultura de base familiar ou outros. Um ponto importante alcançado é a possibilidade da gestão da UC ser realizada com a participação ativa dos extrativistas, indivíduos que vivem o território e compreendem suas necessidades. Também a ideia de constituição de conselhos com participação dos representantes dos usuários, associações, órgãos governamentais e entidades educacionais, buscando desta maneira estruturar de forma participativa a gestão dos recursos ambientais.

A cultura das populações tradicionais que habitam esses territórios também é resguardada, dentro de uma perspectiva de salvaguardar práticas e saberes dos atores sociais que estão envolvidos na prática extrativista, reconhecendo assim suas vivências ancestrais. A população é “aquela que se baseia em sistemas sustentáveis de exploração

dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais” (Silva, 2014, p. 13). Dessa maneira, os homens e mulheres são enxergados enquanto produtores de conhecimentos, valendo-se das suas experiências tradicionais no trato com a terra; na pesca com petrechos específicos; a relação com as ervas e plantas medicinais, usadas como auxiliar em tratamentos de saúde; os saberes relacionados aos ciclos agrícolas e às marés, que possuem grande influência no cotidiano da população e que intrinsecamente fazem parte do cotidiano das comunidades.

Na Amazônia, essas populações demonstraram ser fundamentais na proteção, enriquecimento e manutenção da diversidade biológica. Temos dessa maneira a presença neste território de “ populações indígenas, extrativistas (castanheiros, seringueiros, balateiros etc.), ribeirinhos e quilombolas” (Silva, 2014, p. 13).

O movimento organizado pelos seringueiros do Acre conseguiu alcançar uma espécie de “reforma agrária extrativista”, tomando em consideração os devidos parâmetros de comparação com o movimento camponês do MST, pois houve um ordenamento jurídico das áreas de conflito. Podemos intuir que os povos da floresta conseguiram desenvolver ações musculares na gestão das UC’s. Segundo Souza, “atualmente existem 22 RESEX’s cadastradas na Amazônia legal, incluindo as Reservas extrativistas marinhas, afetando mais de 30.000 pessoas e quase 4 milhões de hectares da Região” (2010, p. 258).

O meu pai e avô não tiveram chance de continuar em seus territórios, pois na época era muito difícil se manter vivendo em Igarapé-Miri, comunidade onde residiam. Ainda hoje a falta de acesso a políticas públicas específicas para a região é uma realidade cruel. Quando comecei a realizar formações em comunidades extrativistas, me conectei de forma muito rápida com aquelas pessoas, pois houve um movimento de reconhecimento. Um dos motivos que percebo agora, com o afastamento geográfico e temporal, da região, dos atores sociais e das práticas educativas que pesquiso, é o quanto da minha história, e da minha família, conseguem reverberar no modo como tracei contacto com os homens, mulheres, crianças e jovens de comunidades tradicionais.

Constato que na década de 1970, quando os seringueiros começaram uma organização social e política no Acre, em outro polo da Amazônia, no Pará, meus familiares não tiveram a mesma sorte: sucumbiram ao êxodo rural e migraram até uma periferia sem saneamento básico e sem contacto com a natureza, sua cultura e práticas

tradicionais. São duas narrativas que se complementam numa lógica de quem fica e precisa lutar e, na outra ponta, aqueles que vão embora porque precisam alimentar uma família numerosa, tendo que se reinventar, “olhando o rio com saudade”.

Finalizo este capítulo com bastante orgulho da luta travada pelos povos do campo, aqueles que não sucumbiram aos desmandos dos poderosos e que buscam, na comunhão com seus iguais, uma forma de resistência. Os movimentos aqui apresentados servem para compreendermos um pouco da complexidade do campo brasileiro, mesmo sabendo que diversas camadas de significados ainda existem e são materiais para outra investigação. Por ora, quero fazer um convite aos leitores. Na verdade, quero propor um “passeio de barco” rumo ao universo de possibilidades que surgiram com o Projeto Jovens Protagonistas pela Sustentabilidade da UNESCO.

Capítulo III – Projeto Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade

Falar sobre os Jovens Protagonistas é sempre uma grande alegria, pois, durante pouco mais de quatro anos, estive imerso numa Amazônia completamente desconhecida para mim. É curioso perceber o quanto desconhecemos sobre nossas próprias raízes e estar em movimento, conversar, propor debates e projetar uma formação, de maneira coletiva, pode aguçar nossos sentidos, trazendo uma atenção ao modelo de intervenção que propomos, juntamente com diversos atores sociais. Foi o que fiz durante esse período, abrir canais de comunicação de forma horizontal, o que possibilitou aprender com outros formadores, seu modo de intervir na realidade e construir meu percurso. Também me fez compreender como cada território pulsa de maneiras completamente distintas, traçando seus próprios pontos de interesse. Outra questão que fica clara nas intervenções realizadas é a forma como o tempo destinado à obtenção de resultados, muito comum no planejamento em qualquer projeto, ganha outras nuances. Podemos até estipular um período em um determinado cronograma, todavia sempre são apenas projeções. Uma diversidade de camadas vai-se sobrepondo ao processo de formação e perceber esse percurso é importante para uma avaliação mais acurada dos processos.

Este capítulo pretende apresentar a gênese do projeto JP na Amazônia, através de relatos das suas primeiras práticas e a expansão do mesmo nos moldes que colocamos em prática na costa amazônica. Investigar como essa ideia primeira surgiu, em resposta às inquietações dos organizadores da experiência que foi os JP na Amazônia, é de suma importância para esta investigação. Para tanto, utilizaremos os relatos colhidos através da entrevista realizada com Gabriela Calixto, formada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da biodiversidade (ICMBio), tendo atuado em Tefé³³, que é localizado na região do médio Rio Solimões, onde a mesma rememora os primeiros passos da intervenção JP, na qual estava envolvida, e os desdobramentos no território.

Posteriormente, desembarcamos na formação JP da UNESCO no estado do Pará, na costa amazônica, onde faremos um relato sobre as características dessa formação específica: os objetivos, aspectos metodológicos, jovens alcançados e resultados obtidos.

³³ Tefé é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas. Localizada no portão de entrada para a reserva Mamirauá que é um patrimônio natural da Humanidade pela UNESCO.

O intuito deste capítulo é colocar o leitor a par da organização dos JP, para adiante conseguir apresentar os formadores e seus desafios no processo de amadurecimento de seus percursos pessoais e profissionais.

3.1 - O Nascimento dos Jovens Protagonistas na Amazônia: Relatos de uma Jovem em TransformAÇÃO

Conheci Gabriella Calixto em Soure, Marajó, quando na altura realizava a formação *Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade*. Nesse período, Gaby - como carinhosamente é conhecida - possuía o cargo de analista ambiental da Reserva Extrativista Marinha de Soure, comunidade onde realizamos parte da formação dos JP implementada pela UNESCO. No primeiro contacto houve uma identificação enorme e logo ficamos próximos, trocamos nossas histórias de vida e experiências. Dava para notar que Gaby possuía consigo um espírito moldado pela preservação do meio ambiente, uma relação estreita com o território e principalmente a capacidade de ser uma mobilizadora nata. Essa percepção ficou clara na primeira hora de conversa, onde debatemos sobre diferentes assuntos, abordagens metodológicas, perpassando por questões relacionadas à vida pessoal, sempre com sua presença carinhosa.

Gaby relatou que, quando estava em Tefé, após passar em processo seletivo à vaga de analista ambiental para trabalhar com comunidades extrativistas, tendo diversas funções – realizar planejamento ambiental; gestão, proteção e controle de qualidade ambiental; estímulo e difusão de tecnologias, informação e educação ambientais; regulação, controle, fiscalização, licenciamento e auditoria ambiental -, percebeu que tinha ido para um órgão federal sem nenhum tipo de treinamento ou mesmo apresentação das funções no território específico.

Em 28 de agosto de 2007 foi criado o ICMBio, através da Lei nº11.516, como um órgão federal que possui, basicamente, as atribuições de executar ações da política nacional das UC's da natureza em todo o território nacional, além de tratar da implantação, gestão, proteção, fiscalização e monitoramento das UC instituídas pela união. Antes da criação do ICMBio esta função era dever do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que ficava responsável em gerir essas áreas específicas. Sendo assim, no processo de repasse das funções aos

servidores recém empossados do órgão federal, não ocorreu uma recepção muito calorosa, como afirma Gabriella:

...Então, essa é minha experiência prévia e quando eu cheguei em Tefé fui trabalhar no Núcleo de Gestão Integrada de Tefé, que tinha 3 reservas extrativistas, 1 Floresta Nacional e 3 Unidades de Conservação de Proteção Integral, 2 Estações Ecológicas e uma outra que era um buritizal, que é uma Área de Relevante Interesse Ecológico. Aí eu comecei a trabalhar, né? Fui jogada lá, porque foi o primeiro concurso do ICMBio, não tinha nem cadeira pra sentar no escritório, sabe? Não tinha estrutura nenhuma... tinha uma galera trabalhando no escritório, mas que só estava esperando a gente chegar pra ir embora, então chegou uma galera jovem, recém-formada, porque toda a galera que entrou, grande parte desse concurso do ICMBio que eu fiz, entrou esse tipo de pessoas, recém-formados, jovens, com esse perfil de gostar de estar no mato, essa galera bem assim... Quando a gente chegou em Tefé, a galera que estava antiga que era do IBAMA e tal, foi embora assim que a gente chegou, então a gente não teve uma recepção técnica, a gente foi jogado lá e aí teve que se virar pra trabalhar... (Gabriella, 2021)

O terreno encontrado foi extremamente complexo, mesmo Gabriella tendo já passado uma temporada na Amazônia, antes da nomeação como analista ambiental. Ainda assim, era um desafio estar à frente de um instituto com tantas atribuições e fluxos de trabalho com atuações diversas, numa perspectiva das necessidades de um órgão público. Até porque essas UC's são geridas por equipas reduzidas, tendo territórios com grande dispersão geográfica, onde os técnicos precisam criar programas específicos de educação, gestão da UC, fomentar a participação dos usuários, etc, exigindo uma complexa linha de atuação, atrelado às necessidades existentes nas comunidades.

Gabriella, então, usando a *expertise* adquirida anteriormente, resolveu envolver as associações como forma de estreitar relações com os atores sociais - Essa estratégia vai de encontro ao movimento que ganhou espaço na Amazônia, na década de 90, que, segundo Scott Hoefle, apresenta-se como reflexo das diversas formas de organização política que emergem na região a partir dos povos ameríndios, os seringueiros e camponeses de fronteira, através de aliança com sindicalistas, ambientalistas e religiosos

(2004, p.1091). Dessa maneira, o associativismo colocado em prática pelas associações de trabalhadores rurais se tornaria uma boa estratégia, como forma de compreender a organização da comunidade e assim conseguir com que os atores sociais estivessem presentes nas ações propostas por ela e sua equipa.

Devido ao contacto com as associações locais, a analista ambiental compreende uma realidade onde a mulher é excluída dos espaços de decisão coletivos, tendo suas vozes abafadas, fora dos debates políticos. Maria Oliveira afirma que “...apesar das conquistas, ainda permaneçam desigualdades de gênero resultante da construção social, que divide o trabalho entre os gêneros a partir do sexo” (2013, p. 2). A autora ainda reflete que nas atividades do campo, ligadas à produção agrícola, extrativismo e outros, a figura da mulher é de coadjuvante, pois muitas vezes elas estão na posição de ajudante dos maridos, com ocupações específicas: cuidados dos animais domésticos, da roça, a educação dos filhos e outros (Oliveira, 2013). A entrevistada nota essa especificidade na comunidade:

...Aí a gente buscou logo as associações, eu já tinha essa experiência de contacto com as associações comunitárias pelo governo do estado, então busquei as associações-mães das unidades de conservação e a primeira coisa que eu fiz foi ir pra campo, vamos conhecer essa unidade... Fui pro campo, passei um tempão em campo e comecei a perceber que os espaços de gestão eram ocupados por homens mais velhos. As mulheres estavam nas cozinhas, fazendo a alimentação das reuniões ou do lado de fora da reunião, no burburinho da janela, e não tinha jovem nas reuniões, não tinha... Eram as lideranças antigas que tinham participado do processo de criação das unidades, sabe? Então aquelas RESEX lá do médio Solimões teve um processo de mobilização social muito forte pra serem criadas, então os espaços de gestão eram ocupados por essa galera, essas lideranças já estabilizadas, enquanto lideranças... e a gente, no Núcleo de Gestão Integrada, e aí eu, Tati, esposa do Léo, Raquel, que era minha amiga de faculdade, passou no ICMBio e entrou comigo também pro mesmo lugar... a gente começou a ter esse debate internamente, porque todas indo pro campo e todas sentindo a mesma coisa: cadê as mulheres? Cadê os jovens? As mulheres a gente já tinha um conhecimento maior, né? Desse contexto, né? Machista e... Patriarcal e... Que as

mulheres ocupam... Até participam da vida política da comunidade, mas não nos espaços oficiais, participavam da vida política da comunidade, mas na cozinha, na janela, no ouvido do marido, mas nos espaços oficiais elas não participavam (Gabriella, 2021).

Através de um movimento interno do ICMBio, Gabriella é transferida para a Floresta Nacional (Flona) de Tefé, área de proteção ambiental localizada numa região central do estado do Amazonas, com mais de 800 mil hectares. Nesse processo de mudança de UC, por meio de debates internos com a equipa, surge a necessidade, por parte dos analistas ambientais, enquanto jovens, de criar metodologias voltadas para a participação juvenil, tendo em vista que não havia envolvimento expressivo dessa população específica.

Começa então a surgir a ideia que possui como premissa perceber quais eram as expectativas dos jovens da comunidade em questão e assim poder traçar estratégias futuramente. Segundo Silva et al., sobre vivências de protagonismos socioambiental por jovens, afirmam: “Fomentar o protagonismo dos jovens ancora-se no reconhecimento da sua capacidade de perceber o ambiente de forma crítica e, a partir disso, assumir uma postura ativa no que se refere à construção de alternativas para melhoria das realidades sociais” (2018, p. 619). Uma das maneiras encontradas por Gabriella foi frequentar os espaços de lazer onde os jovens estavam inseridos, buscar compreender os motivos pelos quais os jovens não participavam das reunião de gestão da UC:

...mas como jovens a gente começou a debater, de forma coletiva, a construção de uma metodologia pra envolver os jovens nas unidades. E aí essa história começou na unidade que eu trabalhava, na Flona Tefé, eu cheguei numa RESEX, depois fui transferida pra Flona, mas o “Jovens Protagonistas” nasce na Flona e muito nisso, assim, eu comecei a ir, tipo, no campo de futebol, sabe? Buscar a meninada e trocar ideia, né? Como jovem também trocar ideia... O quê que vocês acham do que está acontecendo ali do lado? Vocês conhecem a associação? Vocês sabiam que aqui tem uma associação? Por que vocês não chegam lá? Vamos lá, né? Então comecei a ter essas conversas de beira de campo de futebol (Gabriella, 2021).

Na busca por entender a lógica de participação dos jovens em espaços de debate específico para este público, Gabriella conhece Johnny, um jovem que estava no campo de futebol realizando lazer através do desporto. Dessa forma, os dois conversaram sobre suas experiências, questões pessoais e abriu-se um canal de diálogo interessante. Com esse contacto, começam a surgir vários questionamentos sobre participação da juventude na associação. O Johnny então propôs que iria, juntamente com outros jovens da comunidade, organizar um evento com programação planeada pela juventude. Passado algum tempo, Gabriella recebe um bilhete, um pedaço de papel escrito à mão com a programação do encontro que aconteceria no sábado. Sua participação seria como convidada, segundo o relato:

...Aí fui pra cidade e tudo lá super isolado, não tinha meio de comunicação, aí um dia eu tô' lá no escritório e chega um bilhete num papel picotado, sabe?... numa folha de caderno cortada, escrito à mão, com a programação do dia... do dia do evento que a gente ia no sábado... e eu guardei aquele bilhete, preciso achar esse bilhete, isso é um bilhete histórico... e aí era o Johnny dizendo como ia ser a programação do dia, e a programação do dia girava em torno dos jovens apresentarem como que eles viam a vida deles, como extrativistas e agricultores, mas usando ferramentas artísticas... e aí a gente foi. Eu chamei o Léo, chamei a Tati, chamei as outras pessoas da gestão da unidade que eu trabalhava e a gente foi, de manhã, e foi uma manhã de atividades. Eles fizeram uma peça de teatro, apresentando como era a vida do agricultor, as crianças apresentaram desenhos falando da biodiversidade e eles já começaram a trazer o debate de que eles queriam estudar, e que pra eles estudarem não tinha escola na comunidade e eles tinham que sair da unidade e ir morar na cidade pra poder estudar... Só que as famílias eram muito pobres, então aquele clássico: tinha que escolher pra ir pra cidade estudar e os outros tinham que ficar fazendo roça pra poder manter o que 'tava na cidade. Então essa era a realidade generalizada dos jovens da floresta nacional dos Tefé, onde eu trabalhava. Eles me apresentaram isso e, com o tempo, eu fui vendo que isso era uma realidade de várias comunidades. Algumas

comunidades tinham escola multisseriada, mas só pra educação básica, e aí existia essa frustração muito grande, né? (Gabriella, 2021).

Então é dessa forma que ocorreu uma espécie de piloto do projeto JP, tendo a própria juventude como moderadora do processo que seria, no futuro, o que conhecemos hoje. Houve neste encontro a exposição de suas necessidades, expectativas e problemáticas, usando dispositivos artísticos como disparadores de debates. Dentro de uma crise de representatividade dos jovens em espaços de decisões acerca dos rumos de seus territórios, nota-se que a juventude possui, em sua constituição subjetiva, anseios e modos particulares de comunicar suas ideias, usando da criatividade como ferramenta de detalhamento de suas expectativas. Sobre o crescimento de novas possibilidades contra a invisibilidade, Alexandre Guimarães expõe um modelo de atuação característico das periferias dos grandes centros:

Assim, cumpre dizer, se as contingências recentes vêm nos direcionando para um ambiente de crise e incertezas, também pode-se afirmar que existe algo de muito positivo e exitoso neste momento, onde diversos pontos invisibilizados vem ganhando novos focos de interesse, alavancados pelas discussões políticas emergentes/ urgentes, envolvendo questões interculturais, de gênero, étnicas, abarcando, entre outros assuntos, os perspectivismo ameríndio e o cotidiano efêmero/ artístico das cidades, todos assumindo protagonismos de modo crescente, deixando de serem tratados periféricamente... (2018, p. 26)

O modo como comunidades emergentes usam de dinâmicas artísticas, sustentadas por práticas culturais presentes no cotidiano do território, pode ser percebido como uma mais valia ao processo de formação, que encontra em tais ações possibilidades de expressão, um meio de conseguir alcançar debates poderosos sobre cultura, ancestralidade, etc, através de abordagens presentes nas artes plásticas, música, fotografia, teatro e dança. Os jovens estão imersos em referências artísticas, pois os territórios possuem em sua constituição tradições próprias. As fronteiras nasceram para serem sobrepostas, e esse movimento proposto pelos jovens na primeira empreitada

protagonista vivenciada por Gabriella é um lampejo de algo muito interessante que estava surgindo. Sobre esse tema o mesmo salienta:

Assim, já bastante desgastadas, as antigas formas de abordagem cedem paulatinamente espaços cada vez maiores para uma realidade desfronterizada, aberta a terrenos e para as práticas educacionais em artes mais democráticas, de que modo a acolher, em termos de reconhecimento, diversidades e repertórios variados, sem a interferência reguladora de hierarquias produzidas pelos discursos dominantes ou hegemônicos do campo da arte. (Guimarães, 2018, p. 26)

A pedra fundamental dos JP foi posta no terreno amazônico dessa maneira, através de um diálogo franco com os jovens, procurando entender suas motivações. Em seguida foi perceber como se organizam e quais temas traziam para o debate público. Usaram os instrumentos que estavam disponíveis, no caso dos jovens de Tefé, a arte como expressão de sentimentos e inquietações. Inclusive essa futuramente se tornaria uma das ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem na formação.

Com o primeiro impacto da participação dos jovens, houve uma articulação com Leonardo Rodrigues, formado em ciências biológicas, natural de Minas Gerais, atuando com educação ambiental desde 2006, criador do método de intervenção nomeada “Verde Perto”, que consiste na metodologia de educação ambiental com foco no Protagonismo Juvenil, a Transdisciplinaridade e a Educação Lúdica. Na entrevista Gabriella relembra a parceria com Leonardo – inclusive futuramente ficou responsável pelo monitoramento da formação JP da UNESCO -, dando destaque para o uso da arte-educação enquanto um caminho importante na intervenção:

...e aí que a gente começou beber na fonte do Verde Perto e a gente desenhou uma proposta de quatro módulos, eram quatro módulos no início, usando esse diálogo entre a teoria e a arte-educação e a gente aplicou esses quatro módulos nas três unidades de conservação, onde eu trabalhava, onde a Tati trabalhava e onde a Raquel trabalhava... só que a Flona-Tefé era a unidade mais próxima da cidade e na Flona-Tefé foi rendendo muito e eu fiz em vez de quatro, eu fiz doze módulos (Gabriella, 2021).

O processo de formação dividido em módulos se tornou uma realidade e o número de intervenções começou a gerar engajamento na juventude de Tefé, possibilitando que diversas demandas fossem ganhando espaço nos debates. Desta maneira, constatou-se que o papel dos JP ganha força e o exercício contínuo de diálogos e debates propostos possibilita reconhecimento de suas problemáticas, a fim de resolução das mesmas.

A formadora, através de uma reflexão bastante importante sobre os processos de formação presenciados, pontua em seu relato a importância da ação precisar de tempo para conseguir alcançar resultados em um contexto educacional não formal, pois o grau de participação e robustez dos resultados está ligado ao envolvimento dos jovens com o processo em que estão inseridos, assim como o tempo de desenvolvimento e maturação das ideias trabalhadas em cada encontro. Relacionar conteúdos com a realidade vivida, buscar soluções às problemáticas, agir em prol da causa que os move e perceber mudanças significativas no território não cabe em um cronograma de seis meses, por exemplo.

Outra percepção importante é reconhecer que a ação que se pretende realizar, no caso de Tefé, não surtia efeito quando temas desconexos, com atuações em diferentes direções e temáticas, não possuíam o mesmo impacto numa lógica de desenvolvimento pessoal e social pretendido. Entretanto, quando essa formação e ações desenvolvidas na comunidade possuíam um tema ou assunto específico, todos os esforços centram-se nessa perspectiva, ganhando em qualidade de participação e dos resultados futuros. A entrevistada relata sobre essa questão específica, principalmente com o tempo de duração da formação e foco nas ações pretendidas:

E aí, o fato de ter feito 12 módulos foi mostrando pra gente como os resultados iam ficando mais qualificados e como, de fato, se refletiam mais na gestão da unidade conforme o tempo ia passando... e foi mostrando pra gente como a gente foi aprendendo, na prática, que a ação pontual de sensibilização não gera engajamento. O que gera engajamento são processos formativos de médio-longo prazo e que não valia a pena eu ter na Flona-Tefé vários projetos de educação ambiental que fossem pontuais, “na escola”, “mutirão de lixo”, “junta jovem pra soltar quelônio”, um monte de coisa paralela, mas que fosse pontual, valia mais a

pena eu ter um processo, que eu fosse agregar as outras coisas nesse processo... E aí foi o que eu fui fazendo no "jovens protagonistas", a gente fez os módulos, aí iam-se agregando nos módulos o diálogo sobre a conservação de quelônio, o diálogo sobre a questão do lixo. Essa problemática da questão da educação foi um mote político que eles pegaram como briga deles e a gente começou a se reunir com câmara de vereadores, com conselho gestor, né?... (Gabriella, 2021)

O projeto começou a ganhar espaço e o trabalho realizado em Tefé chegou até a coordenação do ICMBio, em Brasília. A instituição federal percebeu que o projeto possuía potencial, que poderia ser replicado em outras UC. Gabriella lembra que os JP obteve atenção da instituição, pois os relatórios usados como prestação de contas das ações realizadas – algo muito comum em projetos financiados por esferas públicas e privadas - possuíam relatórios pedagógicos, contendo metodologias colocadas em prática nos territórios, resultando em escritas mais detalhadas dos percursos da ação. Sendo assim, com a organização metodológica e registro das mesmas, os formadores conseguiram projetar os JP em âmbito nacional. Os avaliadores do ICMBio puderam visualizar o processo e enxergar uma possível multiplicação em outras comunidades.

Outra questão que a analista ambiental aponta como motivo da visibilidade que o projeto obteve é a inexistência, no período e na instituição, de projetos com metodologia voltada ao público jovem, tendo em vista outros modelos de atuação, como explica Gabriella:

...a gente começou a ser chamado porque tinham vários projetos de educação ambiental, mas muitos voltados pro público infantil, pro público adulto, dentro desses contextos de licenciamento e tal, algumas coisas atreladas à educação formal, mas não tinha dentro do ICMBio uma metodologia de engajamento jovem estruturada, sabe? Então foi uma coisa inovadora... (Gabriella, 2021).

Através de pesquisa em documentos institucionais do ICMBio, tive acesso à revista *Práticas Inovadoras na Gestão de Áreas Protegidas*, que relata os projetos apresentados no I Seminário de Práticas na Gestão de Unidades de Conservação Federais, em 2014. Os trabalhos selecionados foram reunidos nesta revista como incentivo à

partilha de modelos de gestão inovadores das áreas protegidas. Inclusive esse material serviu como possibilidade de implementação em outras UC. Os registos encontrados relatam sobre a organização dos módulos:

O projeto é realizado em Módulos ou “Encontros”, com temas e oficinas lúdicas que orientam o jovem para o exercício da organização social e gestão comunitária. Na sua primeira fase são desenvolvidos 10 módulos iniciais, para integração do grupo e despertar do espírito protagonista entre os envolvidos. Na segunda etapa, os próprios jovens planejam e executam ações acompanhados pela equipe gestora do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio, 2014, p. 40).

Cada módulo pode acontecer com a duração de um encontro de apenas um dia ou mesmo dois, onde uma tema era desenvolvido. Por exemplo, o tema é sobre Pesca artesanal. Sendo assim, a partir desse tema central, várias atividades que conversam com a temática abordada são realizados, tendo como foco os tipos de pesca artesanal é comumente praticado na comunidade; presença de um pescador que possa relatar sobre suas experiências na pesca; oficina lúdico-pedagógica com criação de músicas sobre a pesca ou uma oficina de teatro do oprimido, baseado na técnica do teatro do oprimido de Augusto Boal, onde os problemas provenientes da pesca predatória são abordados em forma de peça teatral, com criação de cenas pelos jovens.

Os temas articulam-se com atividades lúdicas, debates, oficinas artísticas, assim apresenta-se o formato do encontro. Essa programação não é rígida, sendo adaptada para cada território. Dessa maneira os processos educativos “...construídos coletivamente, aproximam os jovens beneficiários das Unidades de Conservação e estimulam a sua participação, envolvendo-os no contexto socioambiental, político, histórico e cultural dos seus territórios” (ICMBio, 2014, p. 41).

O módulo 1, segundo a analista ambiental, funciona como uma espécie de diagnóstico, sendo o primeiro momento de contacto com os jovens, onde os mesmos apresentam aspectos culturais, o modo como interagem em comunidade, suas necessidades prioritárias, as problemáticas que enxergam em suas localidades, etc. Assim, tendo essas informações em mãos, os gestores e formadores criaram módulos de acordo com as especificidades percebidas. Para obter informações sobre o território eram

utilizadas dinâmicas de diagnóstico, onde os aspectos referentes à organização da comunidade eram apresentados pelos jovens, por meio da produção de esquemas, desenho, cartazes e mapas (Figura 1, 2 e 3), onde desenvolviam questões que achassem pertinentes, de maneira livre. Esse material era utilizado posteriormente como indutores na criação das ações.



Figura 1: Material produzido pelos jovens na comunidade de Bragança. .



Figura 2: Mapa da comunidade da Ilha das Araras e apontamento das necessidades por localidade.



Figura 3: Mapa da comunidade de Bragança usado na apresentação sobre aspectos da região.

Quando Gabriella sai do estado do Amazonas e passa a atuar na RESEX Marinha de Soure, no Pará, leva consigo a ideia dos jovens protagonistas para a costa amazônica, implementado-o na sua nova morada, com jovens do território. A iniciativa em Soure contou com o apoio do projeto Conservação Efetiva e Uso Sustentável de Ecossistemas Manguezais no Brasil, parceria entre e o Fundo Brasileiro para a Biodiversidade (Funbio)³⁴ com o ICMBio, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³⁵ e o *Conservation Strategy Fund (CSF)*³⁶. Trata-se de uma fonte de financiamento importante para colocar em prática as ações com os jovens protagonistas, tendo em vista que a realização de mobilização em território amazônico é bastante oneroso, levando em

³⁴ O Funbio - Fundo Brasileiro para a Biodiversidade é uma associação civil sem fins lucrativos, com o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), em atividade desde 1996. O Fundo atua como parceiro estratégico do setor privado e de órgãos públicos estaduais e federais, viabilizando investimentos socioambientais das empresas e a redução e mitigação dos impactos causados por elas no meio ambiente.

³⁵ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é o órgão da Organização das Nações Unidas que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo.

³⁶ O Conservation Strategy Fund (CSF) é uma organização global de conservação com sede em Washington, DC, com escritórios nos países da Bolívia, Brasil, Peru, Indonésia e Quênia.

consideração o custo dos produtos, serviços e a logística completa empregada em tal empreitada.

Na virada estratégica que o projeto iria tomar, ocorreu uma “finalização” forçada, pois o financiamento havia chegado ao fim, dependendo então de outra fonte financiadora. É nesse momento que a UNESCO estava chegando no território, realizando ações junto aos pescadores e, através da articulação da formadora, consegue com que a Organização internacional apoie a continuidade do projeto, como afirma em entrevista:

Eu engravei no final dos “Jovens Protagonistas” de Soure, que foi o módulo 10, que era um módulo que marcava a transição pra fase 2 do projeto e foi quando entrou a UNESCO. A UNESCO chegou no território perguntando “o quê que a gente pode fazer aqui pra dar continuidade às ações do GEF Mangue?” e aí a gente “vendeu” o “Jovens Protagonistas”. A gente falou: “a gente tá com esse processo já andando, com mais de uma unidade, o nosso dinheiro acabou” – a gente não tinha mais dinheiro – e aí eu “vendi” a fase 2... eu falei: “agora tem essa fase 2 que é quando os jovens têm que começar a desenhar propostas de intervenção comunitária e a gente não vai tá mais fazendo o módulo, mas a gente vai tá orientando eles de como eles vão atuar com ações de intervenção comunitária no território”. Aí a UNESCO criou esse projeto, que foi quando veio a Bruninha, você e tal... que aí a ideia era isso: dar continuidade pro processo e aí foi nas outras unidades também e aí daí pra frente você conhece bem a história...(Gabriella, 2021)

É nesse momento de transição de uma fase para outra que eu também entro no processo de formação, enquanto formador. O JP começa a entrar em sua fase tão esperada, a participação ativa dos jovens nas ações, sendo os próprios a propor estratégias de intervenção em suas comunidades. Foi o que realizamos depois, na formação assumida pela UNESCO.

Desde 2011, quando surgiu o projeto, o mesmo foi aplicado na Floresta Nacional de Tefé e nas Reservas Extrativistas do rio Jutá e Baixo Juruá, no Amazonas. Em 2014, o projeto é expandido para mais localidades e chega até às Reservas Extrativistas do Médio Juruá e do rio Unini, também no Amazonas, e na Reserva Extrativista Marinha de Soure, no Pará.

O percurso de formação dos JP ganhou espaço em diversas UC na região amazônica e também em outros territórios extrativistas no Brasil. Contar essa história, reunida em um trabalho como este, é importante para termos uma ideia do percurso e de como uma prática como esta pode reverberar no território extrativista, ganhando novos capítulos a partir de práticas cotidianas, diferentes abordagens e assim, tornar-se um processo orgânico, com a participação de jovens e formadores com registros de vida diferentes.

Na próxima seção pretendemos realizar um relato sobre a formação realizada pela gestão da UNESCO. Mesmo com a implantação por outra entidade, continuou contando com os primeiros mobilizadores que, direta ou indiretamente, trouxeram contribuições importantes para a formação protagonista juvenil na Amazônia.

3.2 Projeto Jovens Extrativistas pela Sustentabilidade da Unesco: A Potência de uma Intervenção Educativa Não Formal na Amazônia

A primeira comunidade onde realizei a formação JP foi no município de Curralinho, na Ilha das Araras (Figura 4), numa região de Várzea. Para chegar até esse território apanhávamos o barco que saía às 18h da cidade de Belém e, depois de um pouco mais de nove horas, na madrugada do dia seguinte, outra embarcação de menor proporção realizaria uma manobra que consistia em pôr dois barcos – um muito grande, para centenas de pessoas, e outro muito pequeno, voltado ao transporte de número reduzido que leva os moradores até onde o outro barco não consegue chegar -, um ao lado do outro, onde literalmente deveríamos saltar de embarcação em embarcação. Então, após cruzar o rio na madrugada escura, éramos deixados na porta de uma casa, onde passaríamos o restante da noite, esperando os moradores acordarem. No dia seguinte, por volta das 7h, estaríamos de pé para começar a formação. Esse era o cenário encontrado por nós, formadores. No meu caso, o primeiro cenário com o qual tive contacto trabalhando com a UNESCO.



Figura 4: Ilha das Araras, Curralinho, Pará.

Os moradores desta comunidade, extrativistas em sua grande maioria, trabalhavam com a pesca do camarão, através de técnicas sustentáveis de extração deste recurso pesqueiro. A ilha possuía placas fotovoltaicas, que geram eletricidade através do uso da luz solar. Contudo, havia algum defeito nos equipamentos que distribuem a energia pela comunidade, o que acabava por fazer ocorrer picos de energia, proporcionando uma alimentação energética pouco eficiente. Esse problema era visto como o menor dos males pela comunidade, entre tantos outros que se apresentavam. Todavia, era um grande empecilho para um formador recém chegado no território e que começaria formações por diversas comunidades, que possuíam problemas de infraestrutura igual ou maiores daqueles que se apresentavam no primeiro encontro.

Tínhamos preparado materiais que incluíam o uso de computadores e projetores que serviriam para visualização de uma variedade de vídeos, além de esquemas e apresentações em formato *PowerPoint*, onde conduziríamos a formação como numa sala de aula na cidade. Fomos derrotados no primeiro dia de formação, pois nenhum dos nossos recursos seria possível de usar com aquela infraestrutura escassa. Estava com Bruna Maria - que apresentarei em breve -, a coordenadora do projeto, que conhecia melhor a área. Nos olhamos, conversamos e mudamos toda nossa programação. Abandonamos os recursos multimídia e apanhamos folhas em branco, lápis; construímos uma série de panfletos com a temática do encontro; observamos o entorno e percebemos

uma porção de outras possibilidades de ferramentas: a própria comunidade, suas pontes, o rio, etc (Figura 5).



Figura 5: Jovens da Ilha das Araras (Currálinho) produzindo materiais para os debates proporcionados pelo encontro.

Partindo da ideia de protagonismo, mas, afinal de contas, o que é protagonismo juvenil? Segundo Anciães e Rodrigues (2015) “A expressão protagonismo juvenil designa a participação de jovens e adolescentes, atuando como parte da solução, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade, na vida social mais ampla e nas discussões ambientais como um todo” (p.22). Nesse contexto protagonista, vamos conhecer sobre a estrutura dos encontros realizados pela UNESCO.

O projeto Pesca Sustentável na Costa Amazônica (PeSCA), uma cooperação entre o escritório da UNESCO no Brasil e o Fundo Vale³⁷, possuía ações para os beneficiários das UC, realizando um leque de formações, acompanhamento de projetos nas associações, monitoramento pesqueiro, contribuição em agendas que pudessem ser uma mais valia na preservação ambiental, assim como criação de uma cadeia produtiva sustentável nos territórios da costa amazônica. A costa norte brasileira é caracterizada

³⁷ O Fundo Vale é uma associação sem fins lucrativos, com o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que busca conectar instituições e iniciativas em prol do desenvolvimento sustentável. Criado em 2009 pela Vale, como contribuição da empresa para a busca de soluções globais de sustentabilidade, o Fundo priorizou suas ações no bioma Amazônia, apoiando e financiando iniciativas que unem a conservação dos recursos naturais à melhoria da qualidade de vida e ao fortalecimento dos territórios.

pela transição entre o rio e o mar, designado como estuário amazônico. Essa região possui os manguezais mais preservados do mundo (Figura 6), tratando-se de um importante ambiente para a conservação da biodiversidade.

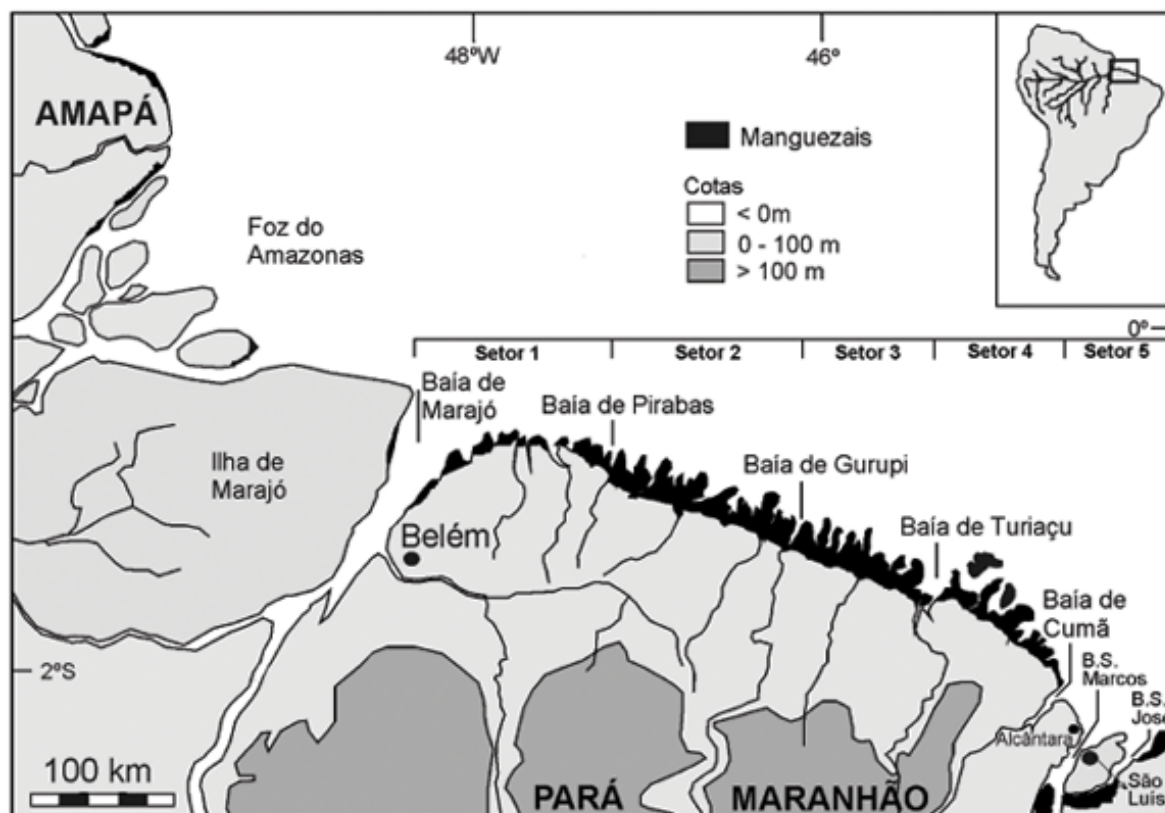


Figura 6 - Mapa de localização da Costa de Manguezais da Macromaré (MMA, 2002).

Através deste projeto, foi proposta uma intervenção intitulada Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade, voltada ao público jovem de comunidades extrativistas dessa região, objetivando fomentar o protagonismo juvenil em comunidades extrativistas da costa amazônica. O projeto visava incentivar a participação efetiva dos jovens quanto à organização social de base comunitária, em projetos que envolviam atividades pesqueiras, proteção do meio ambiente, atividades artísticas e culturais e debates políticos, que visam o desenvolvimento sustentável em cada comunidade envolvida.

A formação política e social da juventude extrativista mostrou-se como um caminho para a efetivação das políticas públicas contidas no Estatuto da Juventude, que é o instrumento legal Lei 12.852/2013 – que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independentemente de quem

esteja à frente da gestão dos poderes públicos. Ao definir como jovens as pessoas com idade entre 15 a 29 anos, o estatuto estabelece 11 direitos previstos³⁸, obrigando os estados e membros da federação do governo brasileiro a respeitar os direitos previstos na constituição. Na outra ponta temos a sociedade civil organizada, através de associações de extrativistas e moradores, as ONGs e órgãos internacionais que buscam contribuir com a efetivação da legislação onde o estado é ineficiente e possui pouco alcance.

A formação JP foi colocada em prática em comunidades dos municípios de Curralinho³⁹, Soure⁴⁰, Bragança⁴¹ e São João da Ponta⁴², no estado do Pará. Essa atividade formativa contou com a organização de quatro encontros presenciais, com duração de dois dias, visava incentivar a participação efetiva dos jovens quanto à organização social de base comunitária, em projetos que envolviam o desenvolvimento de atividades pesqueiras, culturais e artísticas, que com foco no desenvolvimento sustentável em cada comunidade envolvida.

Focado na constituição de agentes transformadores, o projeto lançou mão da arte-educação, pois como afirma Teresa Eça (2010), “os modelos transversais da educação são importantes para auxiliar nos processos de apreensão dos conteúdos sobre cidadania, educação ambiental e a educação para os valores” (p.16). Nesse contexto, a “arte pode levar ao desenvolvimento de um amplo leque de qualidades criativas e capacidades críticas” (Eça, 2010, p. 16). Neste contexto, a arte e a educação artística têm um papel-chave a desenvolver, pois funciona como meio de sensibilizar os jovens que

³⁸Ao todo, são 11 os direitos previstos no Estatuto da Juventude: Direito à Diversidade e à Igualdade; Direito ao Desporto e ao Lazer; Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão; Direito à Cultura; Direito ao Território e à Mobilidade; Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça; Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; Direito à Saúde; Direito à Educação e direito e Sustentabilidade e ao Meio Ambiente.

³⁹ O território do atual município de Curralinho, está situado no nordeste do Estado do Pará, na zona fisiográfica do Marajó e Ilhas. Primitivamente, fora uma fazenda particular, cujos proprietários dispunham de muitas relações comerciais. O topônimo de origem portuguesa, é diminutivo de “curral”, com o sufixo “inho”. Aos habitantes locais dá-se o gentílico de “curralinhenses”.

⁴⁰ O atual município de Soure, localizado na zona fisiográfica de Marajó e ilhas, fora primitivamente, uma aldeia dos índios Muruanazes, onde se modificaram alguns missionários, nos tempos coloniais. O topônimo, de origem portuguesa, é o nome de uma antiga vila concelhia do distrito de Coimbra, que no tempo dos romanos se chamou Saurium-Jacaré. Os habitantes do lugar recebem a denominação de “sourenses”.

⁴¹ Bragança, inicialmente habitada pelos índios apotiungas da nação dos tupinambás, está localizada à margem esquerda do rio Caeté, razão pela qual é chamada de Pérola do Caeté. É uma das cidades mais antigas do Estado do Pará, com quase quatro séculos de história.

⁴² O município de São João da Ponta fica localizado na região do Salgado paraense e está dentro de uma unidade de conservação com grande valor econômico e cultural.

trazem em suas memórias afetivas a relação com o rio, com o mangue e com o mar, e suas influências da sociedade ribeirinha⁴³.

Possibilitamos, dessa maneira, que os participantes estejam presentes e se reconheçam dentro das práticas visitadas na formação. Quando falamos de reconhecimento, não temos como deixar de falar sobre a organização em torno de tradições voltadas à dança, por exemplo. Muitas das comunidades atendidas possuem o Carimbó, um ritmo musical e também um gênero de dança de roda, um patrimônio cultural brasileiro presente na região amazônica. Esta manifestação consegue reunir os jovens para a celebração e conseguimos verificar nessa estrutura organizacional aspectos importantes para o protagonismo juvenil: a mobilização (Figura 7).



Figura 7: Dinâmica “Olhar para o Futuro” realizada com objetivo de explorar a relação dos jovens com o meio ambiente em Soure, Marajó.

A relação entre formação e o cotidiano dos jovens nas comunidades foi algo pensado na construção das programações, pois captavam a atenção e conseguiam o aumento da qualidade de presença nas ações propostas. Foram levados em consideração os aspectos psicossociais motivadores, pois o “protagonismo socioambiental dos jovens delineiam-se a partir das relações de amizade que envolvem: troca; experiência;

⁴³ Que anda ou vive pelos rios: aves ribeirinhas. Que se encontra ou mora próximo de um rio ou ribeiro; marginal, justafluvial: povoações ribeirinhas.

amizade; pensar no coletivo; preocupação com ambiente; aquisição; expansão e conhecimento” (Silva et al., 2018, p.623).

Quando criamos espaços de debates com o público jovem estamos sugerindo uma união de dada população, em especial a juventude extrativista, em torno de pensar estratégias para solução de problemáticas evidenciadas no seu território. E essa percepção é processual, advinda de uma ação educativa que respeita o tempo de cada jovem, numa perspectiva de trocas de experiências, pois assim como os formadores chegam com conteúdos específicos que possuem uma interação com a localidade, os jovens, por meio de suas vivências, também produzem debate, articulando conceitos e apontando caminhos de intervenção.

Outro ponto importante da formação protagonista realizada pela UNESCO foi a possibilidade de, em cada encontro, com duração de dois dias por comunidade, com o mesmo grupos de jovens, poderem debater um tema específico que versava sobre educação ambiental, políticas públicas para a juventude, cultura extrativista, atividade pesqueira e associativismo. A possibilidade de ter um grupo de jovens durante dois dias, convivendo numa espécie de acampamento juvenil foi importante para proporcionar uma imersão protagonista (Figura 8 e 9). Nessa perspectiva foi adotada a ideia de “transdisciplinaridade”, que busca exatamente situar as informações no contexto. Busca retomar a síntese, possibilitar o diálogo entre os diferentes saberes” (Anciães e Rodrigues, 2015, p.21). O intuito é possibilitar o diálogo entre os diferentes saberes a fim de encontrar mecanismos de transformação social.



Figura 8: Jovens reunidos em encontro ocorrido em Bragança, Pará.



Figura 9: Jovens em Bragança participando de uma das formações.

Nos encontros eram realizadas oficinas artísticas como teatro, dança, pintura em tecido, muralismo⁴⁴ e outros, como forma de desenvolver outras habilidades que emergem no terreno. O intuito era instigar os jovens a pensarem nas suas problemáticas e criarem mecanismos de intervenção, para que dessa maneira “melhorar as relações de cada um com o conhecimento, é enriquecer as entidades individuais e colectivas e, assim, o próprio exercício da cidadania” (Caspar, 2016, p. 94).

Os JP eram convidados a promover, em dado momento, quando não houvesse atividades na comunidade e de maneira autônoma, ações intermódulos, que consistiam no planeamento, gestão e implementação de uma intervenção junto de escolas e associações, objetivando solucionar um problema identificado. Um exemplo desta ação é a organização do Jovens no município de Soure, que desenvolveram uma ação junto ao centro comunitário da prefeitura da cidade. O espaço funcionava como centro cultural, com várias atividades; entretanto, com a troca da gestão municipal, após eleições, a nova gestão desativou o prédio, deixando uma lacuna na comunidade. Os jovens identificaram essa demanda e resolveram fazer uma grande ação junto às crianças da comunidade. Participaram 150 pessoas, entre jovens e crianças.

O resultado dessa ação gerou a curiosidade do poder público e, com fotografias e um abaixo-assinado, a juventude extrativista estabeleceu diálogo com a secretária de educação, órgão responsável pelo espaço abandonado na troca de gestão. Após toda a

⁴⁴ Muralismo é o tipo de arte que tem como suporte paredes e painéis permanentes.

movimentação proposta, tendo ajuda dos próprios moradores, associações e ICMBio, a juventude conseguiu chamar atenção da prefeitura. Até a finalização do projeto em 2018, os jovens relataram que a secretaria de educação começou a revitalizar o espaço que estava abandonado, sem condições de receber algum tipo de atividade.

Assim como essa ação, outras foram realizadas e renderam mobilizações nas comunidades. Desde a chegada dos jovens até ao local dos encontros, passando pela programação dos mesmos, foram metas dos formadores criar, de maneira coletiva, um espaço que tenha um pouco de cada comunidade, sua cultura, suas práticas ancestrais, a pesca, em suma, a visão do território de maneira mais ampla. Expandir visões de mundo foi a grande mola propulsora do processo. Mas nada foi possível sem a perspectiva educacional, que anda de mãos dadas com esse tipo de intervenção.

2.3 Educação Não Formal no Projeto Jovens Protagonistas

Para entendermos melhor as ações implementadas através do projeto JP, trago nesta seção uma reflexão acerca da educação não formal no contexto social das comunidades extrativistas, abordando sobre como essa modalidade educativa representa uma mais valia no processo de formação de jovens de comunidades na Amazônia.

Estamos sempre imersos em processos de ensino e aprendizagem. Estas trocas de saberes acontecem por meio da família, comunidade e escolar. Os métodos não formais de educação baseiam-se nas interações sociais (Gohn, 2006) e que a educação pode ser exercitada fora das modalidades de educação formal (Gadotti, 2012).

Gadotti (2012) traz-nos uma reflexão acerca da definição do que é a educação não formal, fazendo-nos refletir sobre esta modalidade de ensino de um modo diferente do que geralmente nós, enquanto educadores, pensamos: “Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal” (p. 02). Assim, a educação não formal ganha definições para além dos “aspectos marcados pela flexibilidade de horário, programas e locais, em regra de caráter voluntário, sem preocupações de certificação e pensamentos ‘à medida’ de públicos ou situações singulares” (Canário, 2006 p. 03), mas também como algo que está conectado com as educações ditas formais, pois “O campo da educação social é muito amplo e

compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não-formal” (Gadotti, 2012 p.11).

Segundo Maria Almeida (2014), “a educação não formal ocorre fora dos espaços escolares, sendo, portanto, no próprio local de interação do indivíduo, sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educação” (p.3), usando de uma grande diversidade de meios para alcançar os seus objetivos, numa lógica de estruturas metodológicas fluidas, onde os sujeitos possuem maior participação na estruturação dos caminhos que o processo de ensino aprendizagem vai tomar. Ainda segundo a autora: “A educação informal, por sua vez, é resultado das ações que permeiam a vida do indivíduo. Ocorre nas experiências do dia-a-dia, tem função adaptadora e os conhecimentos adquiridos são passados para as gerações futuras” (Almeida, 2014, p.2). É aquela porção de conhecimento que nasce no seio familiar, numa comunidade de pescadores, por exemplo, através das trocas cotidianas quando os sujeitos aprendem no contacto com os mais velhos sobre o uso de plantas medicinais que curam dores de estômago, mas que muitas vezes não lembramos onde e nem quando ouvimos falar pela primeira vez no uso de tais plantas.

Segundo Almeida(2014), podemos afirmar que, de modo geral “a educação formal é uma educação institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares”(p.3). A educação, de forma geral, passa constantemente por processos de mudanças, provocada pelos avanços das tecnologias, pelas produções incessantes de conhecimentos, pelos novos meios de comunicação que buscam atender e acompanhar as exigências do mundo contemporâneo, mediado pela globalização, que se apresenta como um novo sistema de poder.

A educação não formal, foco neste estudo, é um formato educativo que procura alcançar o desenvolvimento para a cidadania, levando os indivíduos de uma determinada localidade a fomentar a solidariedade, o trabalho em equipa, interesse em comum, na busca por unir um grupo em linha reta com uma necessidade específica. Enxerga-se no discurso desta via educativa a possibilidade de desenvolver os sujeitos para a vida, principalmente no que tange a diversidade de pensamentos e modos de estar no mundo.

Vale ressaltar que as ações colocadas em prática, junto dos JP, possibilitaram que os participantes transitassem numa perspectiva de educação não formal, pois construíram atividades que fugiam da lógica dita formal, ao buscar na comunidade os saberes a serem debatidos. O diálogo com o cotidiano dos protagonistas é peça chave na busca por empoderamento e participação social. Não se usou um conteúdo rígido e fechado, impassível de transformações, mas um conteúdo maleável onde coubesse modificações de acordo com o desenrolar das atividades. Essa versatilidade só é possível pois uma das características da educação não formal é a flexibilidade, apesar deste modelo ter seu próprio campo de atuação, pode-se articular com ambas as modalidades de educação, tanto educação informal quanto formal (Gohn, 2014, p.47).

Deste modo, temos um campo de atuação onde os educadores sociais podem atuar levando em consideração aspectos políticos, culturais, individuais, religiosos e ambientais, na busca da mobilização social pretendida. Gadotti (2012) reflete sobre o campo específico da educação não formal, salientando que “o campo de atuação da educação social tem sido majoritariamente não escolar” (p. 09). Por isso vemos tantos projetos de cunho social que usam ferramentas educativas não formais na organização de modelos de intervenção, que buscam alcançar resultados a médio e longo prazo, principalmente quanto à participação ativa dos sujeitos de ações de empoderamento, busca por políticas públicas, enfrentamento da violência, diminuição de comportamentos de riscos entre a juventude, etc.

Vivências pessoais são evocadas, possibilitando um olhar sensível sobre a prática cotidiana que está repleta de saberes, o qual está muitas vezes apagado dentro de um consenso do modelo educativo que “apresenta resultados”, quando na verdade é o modelo que está presente no tecido social, pois é aquele que, no fim, prepara os sujeitos para o mundo do trabalho, numa sociedade que prioriza a formação de mão de obra para o capitalismo.

Quando utilizamos a educação não formal no processo de ensino aprendizagem que colocamos em prática com os jovens protagonistas, estamos criando esforços na busca pela percepção dos atores sociais e do mundo onde estão inseridos, com suas contradições, modelos falidos de gestão, desordens econômicas e ambientais e, compreender como todas essas questões estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano da comunidade. Pois: “A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos

burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (Gadotti, 2005, p. 02).

Partindo dessa definição dada por Gadotti, podemos refletir sobre a função e o propósito da educação não formal na sociedade, pois a mesma está em constante mudança e sofrendo adaptações. É importante o reconhecimento dos atores sociais enquanto participantes da sociedade e agentes da transformação, visto que na educação não formal não é necessário ser possuidor de grau acadêmico para a realização das transmissões dos saberes, pois são também válidas as aprendizagens por meio das experiências de vida. Como teoriza Carmen Cavaco (2009): “a aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem sempre tenha sido verificado o reconhecimento e a valorização social deste processo” (Cavaco, 2009, p 221).

O processo de formação dos JP possibilitou trazer a ideia de aprendizagem através da experiência, enquanto meio de alcançar o reconhecimento de suas práticas extrativistas, numa perspectiva de assinalar a produção de saber popular que possui valor no cotidiano da comunidade, levando os sujeitos a serem capazes de realizar um movimento reflexivo e crítico sobre essas questões.

Para exemplificar o processo mencionado anteriormente, trago o relato da atividade realizada com os jovens da comunidade de Taquandéua, no município de Bragança, quando realizaram uma visita ao manguezal da comunidade (Figura 10). Os jovens foram convidados a participar de uma visita guiada pelo caranguejeiro Manoelito e o professor Josinaldo Reis⁴⁵, o “Bill”. A ideia de levar essas duas figuras, que possuíam estreita relação com o mangue, cada qual com suas especificidades, foi com o intuito de possibilitar um momento onde o conhecimento científico da academia e o conhecimento popular “conversassem”, na lógica de estabelecer relação entre essas duas experiências adquiridas, cada qual em seu processo.

⁴⁵ Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Bragança, pesquisador antifascista e paulofreiriano, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São PAULO (USP9). No curso técnico em Pesca e de Aquicultura, leciona: Extensão Pesqueira; Associativismos & Cooperativismo pesqueiro. Tem experiência nos processos de gestão compartilhada dos recursos pesqueiros em UC de uso sustentável. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho, Tecnologia, Humanidade e Organização Social-ETTHOS.



Figura 10: Atividade no Manguezal com participação do Prof. Bill e o Caranguejeiro Manoelito.

Em determinada altura, os dois moderados começaram a interagir. A conversa foi iniciada pelo Sr. Manoelito, contando sobre sua experiência com o manguezal e especificidades do seu trabalho como caranguejeiro. Durante as falas do caranguejeiro, professor Bill realizava um apontamento das questões referentes aos estudos acadêmicos que existem na área ambiental sobre o ecossistema manguezal, sempre apoiado na fala do caranguejeiro, andando de mãos dadas com o conhecimento popular.

Ao final, os jovens foram levados para atravessar o manguezal (Figura 11), por quase duas horas, tentando-se equilibrar no ambiente pantanoso, onde ficar em pé não era tarefa fácil. Quando finalizamos o passeio conversamos sobre a experiência dos participantes neste ambiente e, por incrível que pareça, muitos dos que estiveram presentes na atividade, mesmo sendo filhos ou netos de pescadores, nunca haviam estado no manguezal.



Figura 11: Grupo de jovens atravessando o Manguezal.

A partir daquele momento, conversamos sobre a experiência de atravessar o mangue e, a partir das reflexões, os jovens puderam falar sobre suas concepções e toda carga de significados presentes neste ato. Possibilitando que possamos compreender que “...a experiência apresenta um caráter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p. 222).

Deste modo, a educação não formal, dentro do contexto social, enquadra uma série de campos de atuação educativa, sendo seu conteúdo ajustável, ocorrendo em ambientes e situações interativas que são construídas coletivamente e tendo a intencionalidade na participação dos agentes com foco no aprendizado, na troca de saberes e na interação. E sobre a intencionalidade da prática não formal pretendida no JP, Gohn afirma sua proposição e intencionalidade:

Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não-formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições,

atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas (Gohn, 2014, p. 40).

Nessa perspectiva, os agentes de transformação presentes no projeto andam de mãos dadas na busca da construção de um caminho educacional que pretende ser horizontal, sem hierarquizações, mas que conecta os esforços em métodos com intencionalidade e propostas de atuação. Todavia, sempre respeitando a lógica social e cultural de cada localidade atendida, tornando esse processo fluido e extremamente rico em experiências educativas.

3.4 - Comunidades Extrativistas e a Aprendizagem ao Longo da Vida

Aprendemos de diversas formas, seja na escola através de conteúdos organizados em disciplinas que possuem intencionalidade, ou mesmo durante uma sessão de cinema que trata sobre questões específicas e abordagens distintas. Pensar que nossa trajetória é repleta de momentos de aprendizagens que formam nosso arcaboiço experiencial, proporcionar interações que possibilitam esse processo de aprendizagem é um caminho importante para entendermos a temática apresentada nesta seção. Lucília Nunes apresenta o conceito de aprendizagem ao longo da vida, revelando-nos o caráter temporal desta questão:

A expressão “aprendizagem e formação ao longo da vida” indica, em primeiro lugar, uma medida de tempo, uma expressão quantitativa ou uma duração que é a do tempo de uma vida humana. Numa primeira abordagem, pode parecer trivial, porém a dimensão do tempo (“aprender requer tempo”) e a ordem na qual se encadeiam os fenômenos (“uma coisa depois da outra”)

desempenham sempre um papel importante nos processos de aprendizagem e da formação (Nunes, 2007, p.8).

Peter Alheit e Bettina Dausien reforçam a questão temporal, indicando que sobre essa questão específica, não se trata “...da medida quantitativa da “duração da vida” e sim do aspecto qualitativo dos processos que ocorrem toda a vida e de sua estruturação sociocultural” (2006, p. 179). São processos que consolidam nossas capacidades de estabelecer relações com o mundo à nossa volta e nos prepararam para a vida em sociedade.

Os processos formativos colocados em prática nas comunidades extrativistas preconizam esse processo, ao compreender que os meios educativos usados emanam de diversos aspectos da vida, seja na pesca, nas atividades de caráter artístico-cultural, na organização de gênero associativista, etc. O foco dessa demanda educativa é poder transformar esse processo em algo que se expanda para várias áreas da vida cotidiana, encontrando novos caminhos de produção de conhecimentos. Segundo Alheit e Dausien (2006), elas devem ser desenvolvidas em “lifewide”, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, para isso estabelecem-se, portanto, ambientes de aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprendizagem encontram-se para complementarem-se organicamente”(2006, p. 178).

É fundamental compreender que o trabalho realizado pelo projeto JP pretende propor metodologias que evoquem o entendimento da aprendizagem dos jovens, e que caminham através de um modelo processual, onde devemos dar “tempo ao tempo”. Os resultados foram previstos, porém não podem ser colocados numa estrutura de datas, onde ao chegar no dia marcado alcançaremos os resultados esperados. Pensar a formação com os jovens da Amazônia é compreender que o fator “tempo de aprender” é dissociável da prática. Numa região onde as distâncias são enormes, e o movimento das marés dita o fluxo da vida, demandas diversas precisam ser levadas em consideração.

Um desafio que os projetos, governos e sociedade civil ainda precisam ter nos debates futuros é a criação de intervenções educacionais que possibilitem uma estratégia que desenvolva a formação ao longo da vida dos indivíduos, tendo em vista que a região amazônica possui problemáticas específicas. Esse cenário social dos habitantes da maior floresta tropical do mundo, perpassa questões políticas muito bem definidas, décadas de

exploração, baixo nível de desenvolvimento e pouco investimento em homens e mulheres que sobrevivem do extrativismo. Devido a uma população que está disposta em comunidades de difícil acesso, por vezes sem políticas públicas, causando impactos negativos nas comunidades. Segundo Tiriba e Fischer, “acompanhada da perda de direitos sociais, a crise do emprego levou um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras a buscar o trabalho por conta própria, como fonte única ou complementar de renda, alternando seu *status* ora de trabalhador/a assalariado/a, ora “patrão de si mesmo” (2013,p.528).

Sabemos que, assim como qualquer categoria, “produção associada” e “autogestão” são categorias históricas, as quais, no horizonte da emancipação humana, se relacionam e se articulam. Esse é o caminho trilhado por muitas comunidades que necessitam autogerir-se para não perecer em meio a floresta. É uma necessidade que obriga os habitantes deste ecossistema a manter-se ativos, economicamente e culturalmente.

Indo de contra a esse estigma, a UNESCO, através dos JP na Amazônia, apresentou-se como uma ação coletiva que tem a proposta de atuar juntamente com jovens, filhos e filhas de extrativistas, buscando novas estratégias de sobrevivência. Os meios de vida dos pescadores, por exemplo, estão associados à pesca artesanal e ao extrativismo, essas atividades são as principais fontes de emprego e renda para a maioria das famílias dessas regiões. Por isso, é necessário compreender os processos educativos que corroborem a favor destas demandas, pois iniciativas como estas “...apostam em processos coletivos de animação das comunidades visando seu desenvolvimento endógeno, global e integrado, através da integração participada dos problemas e carências locais e a construção de projetos transformadores” (Roths et al, 2006, p.185).

O projeto visa a capacitação técnica, o protagonismo juvenil e o empoderamento comunitário local com foco em temas e questões relevantes para a pesca artesanal e para o desenvolvimento sustentável, numa tentativa de reafirmação da cidadania comunitária desse povo, bem como no resgate de sua cultura que vem-se perdendo durante as décadas, sendo necessário pensar estratégias que possam fortalecer a ideia que os direitos “... de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado” (Gohn, 2006, p. 35).

Para tanto, o projeto, juntamente com lideranças locais, construiu uma série de formações que dialogam com boas práticas de pesca e fomentar nos jovens a importância da educação enquanto atividade humana que se funde com o conhecimento, pois “para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto” (Gadotti, 2012, p. 04).

O acesso à formação ao longo da vida é um fator inerente ao ser humano, todavia cabe aos projetos, poder público, formadores e sociedade civil, compreender a necessidade de cada comunidade atendida e como comportam-se em ambientes diversos. Entender a lógica e a relação dos indivíduos com a sociedade é imperativo, no que tange à formação que pretende preparar os jovens, no caso do projeto em questão, para os percalços da vida numa região historicamente abandonada.

Atualmente, temos conhecimento de espaços de intervenção que trazem em suas estruturas metodológicas ideias novas e revigorantes, por isso devemos estar atentos ao “processo realizado nos espaços que estão focados em uma educação que está centrada em aspectos não formais, informais, não institucionalizados e o princípio de transformações profundas, priorizando sujeitos auto-organizados no que tange a aprendizagem” (Alheit e Dausien, 2006, p.180)

Para isso é necessário pensar em novos espaços de aprendizagens, promover conexões com associações, grupos culturais, igrejas, conseguir envolver toda a comunidade, pois é emergencial que todos sejam partícipes desse processo de forma direta ou indireta.

Capítulo IV - Processos de Formação dos Formadores da Intervenção Jovens Protagonistas na Amazônia

4.1 - Apresentação das entrevistadas

O retorno às origens sempre causa diversas sensações, quer seja pelo afastamento geográfico, ou mesmo pelo aprofundamento das questões pesquisadas. Para conseguir dar conta das questões da investigação, foram realizadas entrevistas com as antigas educadoras sociais que foram responsáveis por planejar, mobilizar, e executar a formação voltada aos jovens da costa amazônica.

Entende-se aqui como formadores, os sujeitos entrevistados que, através dos objetivos traçados pelo projeto da UNESCO, promoveram em comunidades extrativistas formações com grupos de jovens. Ao finalizar a rodada de entrevistas, algo que chamou atenção, foi o fato de termos nesse projeto, em sua maioria, formadoras enquanto participantes. Essas mulheres guerreiras trazem consigo as vivências em comunidades extrativistas, cada uma à sua maneira, demonstrando seus percursos de vida. Disponibilizaram o seu tempo para, juntamente comigo, fazer uma reflexão sobre os seus processos pessoais e profissionais de formação da identidade presente no sujeito educador.

4.2 - Trajetória das Formadoras

Pretendo com esta seção realizar uma análise dos relatos dos primeiros passos dados pelas três entrevistadas em seus processos formativos, aquilo apontado por elas como experiências pessoais que estão presentes na constituição de suas personalidades no âmbito da infância, juventude e fase adulta. Situamos essas trajetórias no período antes da formação acadêmica, durante o processo de formação em espaços universitários e no campo de atuação propriamente dito.

Aguiar e Medeiros (2015) assinala o processo destacando que “concebemos os percursos de formação como processos de si próprios, que desenvolvem e formam a identidade profissional e pessoal dos sujeitos”(p.124). Pois esses campos se cruzam dentro dos processos formativos, dando espaço para interpretações variadas, tendo em

vista que cada sujeito configura-se como um ser que traz consigo um arcabouço de vivências subjetivas. Quando realizamos perguntas sobre seus percursos formativos, acabamos chegando ao lugar de suas memórias afetivas, com uma porção de situações que, por algum motivo, ficaram marcadas, transformando-se num ponto de conexão com o presente. Para Taveira (1998), “uma das fontes principais de informação na infância são as figuras significativas (pais, professores ou outros modelos) que a criança observa e procura imitar” (p.35).

Sobre os estímulos presentes na infância, enquanto dados importantes na trajetória pessoal, Bruna aponta que, nessa perspectiva, consegue perceber que as escolhas que acabou tomando são derivadas de um dado momento, que transformou seu modo de encarar o mundo à sua volta:

Foi um evento que aconteceu quando eu tinha cinco anos de idade, e eu "tava" no ginásio da minha escola, e eu lembro que ia ter um dia de um teatro na escolinha, eu estudava no SESI, botaram as ‘criança’ tudo, a boiada toda, rebanho todo, botaram nesse ginásio... imagina um monte de criança gritando desesperada e tinha um grupo de jovens, inclusive, fazendo uma apresentação de teatro. Eles faziam uma apresentação falando coisas que na época eram muito simples, mas que são realmente estruturantes, né, pra gente... Que era o cuidado com os recursos: "ah, desligar a luz", "olha, a gente tem que desligar a torneira da água", "evitar o desperdício" e “Má”, eu era uma das últimas crianças, assim, no ginásio, eu era a última criança, mas eu fiquei tão atenta àquilo que eles falaram que quando eu cheguei em casa minha vida mudou, amigo, assim... eu tava muito atenta a tudo, aos desperdícios... e desde então despertou no meu coração, tipo, eu quero defender a natureza e essa trajetória foi se construindo nisso de "tá" em Imperatriz, capital da pistolagem na Amazônia, todo esse “rolê”, né? (Bruna, 2021)

A pedagogia participativa segue um caminho contrário ao processo pedagógico tradicional transmissivo, este último, configurando-se numa lógica do professor enquanto figura transmissora dos conhecimentos que outro contexto lhe foi transmitido, enquanto que o primeiro diz respeito à possibilidade de repensar a educação, a fim de reivindicar

um processo de ensino e aprendizagem focado nos objetivos, meios e metas, contextos, finalidade e a própria experiência (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

Em suma, os objetivos da pedagogia da experiência, vivenciados pela nossa entrevistada, onde podemos perceber na conexão com a peça de teatro a oportunidade de assimilar um conteúdo que vem carregado de diversas camadas de significados. A interação proporcionada pela relação ator e espectador confere uma aproximação dos alunos à ludicidade, algo que a criança conhece bem, mesmo pela temática da educação ambiental contida nas falas das personagens que estão em outro contexto, fora da sala de aula, com impacto visual e que chega no aluno como uma experiência nova e orgânica. Talvez o alcance do professor não fosse o mesmo numa sala de aula, com uso de meios tradicionais de conectar os alunos com o tema. Pois os objetivos das pedagogias participativas “...são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência e interatividade”(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

Também houve o relato da Gabriella, sobre como a experiência em um lar, onde foi possível a relação com a natureza e com uma família que tinha contato a ideia de diversidade cultural, desenvolvendo uma sensibilidade em torno dessa questão específica:

Eu tive uma criação com muito contacto com a natureza, apesar da minha mãe e do meu pai não terem isso assim organizado, conceituado na vida deles, mas de valorização da diversidade cultural, assim... são dois elementos que tiveram presentes na minha criação (Gabriella, 2021).

Reconhecer a importância dessas vivências na infância é uma maneira de percebermos quais processos educativos hoje, como formadores de jovens, podem ser uma mais-valia ao processo de ensino aprendizagem.

Minha experiência com questões artísticas durante a infância, o gosto pelo teatro, cinema e artes plásticas, foi de suma importância para a consolidação de uma relação mais estreita com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à educação não formal. Entretanto, essa predileção pelas artes não cresceu totalmente na casa dos meus, mas sim da experiência com grupos de teatro, na transição entre a infância e a adolescência, quando pude ter relação interdisciplinar que o teatro estabelece com outras artes (música, artes plásticas, literatura e fotografia). Os atravessamentos propostos pela

produção artística que estive envolvido, possibilitaram que houvesse um exercício de sensibilização do olhar. Nutri tanto carinho pelo que fiz na fase do meu desenvolvimento infantojuvenil que, em todas as práticas educativas onde estive presente, tentei proporcionar aos participantes envolvidos uma certa proximidade com os estímulos que recebi anteriormente. Para Costa e Santos, sobre o universo do mundo simbólico, afirmam:

...a organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo (p. 2).

Apenas duas, das três entrevistadas, levaram suas memórias para o lugar da infância, pois os educadores, seja na educação básica ou na intervenção social, quando lançam essas narrativas para os atores sociais, crianças, jovens e adultos, criam mecanismos de partilha extremamente significativos numa perspectiva de intercambiar vivências, pois segundo Freitas e Ghedin (2015), no processo de organização da ideia “...ele aprende pois busca dar sentido a elas e novos aprendizados vão surgindo, para si. Ensina a outros, pois, diante das narrativas e dos saberes de experiências outras pessoas podem (re) significar seus próprios saberes e experiências” (p. 116). Uma produção de sentido que deságua na linha promissora do conhecimento, na perspectiva de proporcionar encontros de experiências em espaços educativos. A narrativa dos educadores parte de um lugar que está repleto de nostalgia, mas acima de tudo mantém contido nela a necessidade de construir pontes de diálogos com o presente, com o cotidiano político, social e cultural, permitindo “...ajudar-nos também a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Freitas & Ghedin, 2015, p. 121).

4.3 - Formação de Si: A participação Social no Percurso dos Formadores

Algo presente nas narrativas pessoais dos entrevistados, em relação aos seus processos formativos, possui certa equivalência, nomeadamente nos discursos onde são relatados o envolvimento de forma voluntária em projetos de cunho social. Esta questão ocorre, especificamente com as entrevistadas, de maneira latente na adolescência, mas ganha outros desdobramentos, inclusive mais frequentes, durante o percurso formativo no ensino universitário. Gabriella, pontua sobre seu envolvimento e engajamento em causas específicas na academia:

Então, eu acho que isso foi bem determinante na minha formação, eu tive uma atuação bem militante na universidade, trabalhando com comunicação independente, que me deu fora do espaço de aula também uma formação de militância mesmo, assim... não de uma militância político-partidária, que eu nunca me engajei com partido político, mas uma militância é... em geral, né? uma militância fora de partido... política... então, acho que assim, nessa parte, nesse meu período universitário, eu tive três formações que influenciaram, assim, uma foi essa formação acadêmica da história ambiental; a outra, essa formação de militância política nesse espaço universitário, que a universidade, especialmente a universidade pública, oferece... e a outra é essa formação de vida mesmo de tá sempre buscando essa coisa de contacto com a diversidade cultural, contacto com a natureza mesmo e que na universidade me levou a conhecer os movimentos sociais mais organizados, então tive um mergulho na via campesina, no MST, movimento de atingidos por barragens, Movimento Sem Teto, essa galera do movimento social organizado... conheci a agroecologia, essas perspectivas agroecológicas, então, dentro da minha formação acadêmica foi isso... (Gabriella, 2021)

Marilena Chaui (2003) demarca o papel da universidade como sendo “...uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (p. 5), pois configura-se como um espaço de formação que coloca os sujeitos em contacto com diversas correntes de pensamento,

estreitando relações com diversas áreas do conhecimento que é adquirido na academia. Por ser um espaço que, de uma certa forma, é um reflexo da nossa sociedade, também apresenta as contradições do mesmo. O que gera desordens de cunho social fora dos muros da universidade, também reverbera dentro dela, pois os atores sociais transitam nesses dois espaços, constituindo representações equiparadas.

No início dos anos 2000, a universidade brasileira estava longe de ser um lugar no qual um adolescente, negro e de periferia, pudesse ter chances concretas de conseguir uma vaga. Grande parte dessa população não enxergava um caminho que os levasse ao ensino superior, tendo recebido uma educação bastante deficitária em seu percurso. Contudo, por meio do decreto da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais, foi instituída a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, para concorrerem em todos os processos seletivos em instituições superiores de ensino público; assim como a destinação de 50% das vagas reservadas aos pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas.

Essa política afirmativa de inclusão destes sujeitos, historicamente desassistidos do direito à educação de qualidade, no sentido de terem a chance de acesso ao ensino superior, permitiu, através da ação compensatória do governo brasileiro, que alcançassem uma formação superior. Segundo Marques (2018), no âmbito das políticas afirmativas, apresentam-se como “...medidas voltadas para a correção das desigualdades e a garantia de direitos, ou seja, visa garantir a grupos excluídos meios e oportunidade de participação em todos os setores da sociedade” (Marques, 2018, p. 4).

A questão das cotas raciais no ensino superior é um exemplo de um dos vários debates sobre direito de acesso à educação que reverberam na própria universidade. Esse espaço absorve essas demandas, pois percebe-se que a inclusão dessa população nesta fase do ensino ainda é uma questão polêmica. Quando Gabriella diz que tomou conhecimento de grupos organizados a partir da entrada em um curso superior, como o MST - como vimos no capítulo sobre educação do campo contido neste trabalho - devemos rememorar que este movimento específico esteve combativo na luta por uma educação do campo, que pudesse servir aos camponeses. Este mesmo movimento, está desde a década de 1990 articulado com as universidades, através dos estudos e pesquisas produzidas pela academia sobre a escola do campo em assentamentos da reforma agrária.

O mesmo é referência sobre desenvolvimento de ações educativas não formais no campo brasileiro e segue uma infinidade de estudos por pesquisadores das ciências sociais por todo o Brasil, debatendo sobre os avanços alcançados pela luta campesina. Cabe “salientar que as IES⁴⁶ são alvos dos acontecimentos políticos, sociais, religiosos, econômicos e científicos, tanto quanto são promotoras e renovadoras destes” (Gomes, 2014, p.4).

Bruna também relata envolvimento em processos de participação social no espaço da universidade:

Hoje eu entendo que não foi a Oceanografia que me colocou onde eu estou agora, foi a universidade, foi o espaço que a Universidade Federal do Pará proporcionou por meio de trocas, né? De... enfim, o ano de 2009, que foi o ano que eu ‘tava’ na UFPA, que era o ano que “tava” ali o Fórum Social Mundial, então eu tive contacto com umas referências ali de... do clima, né? De um clima diferente, na época se falando de que um outro mundo é possível e tudo mais. E nessa época teve uma formação chamada Pró-campo, que ela estimulava que os jovens universitários fossem a quilombos, comunidades, assentamentos pra ter uma vivência nas comunidades. E eu fui pra comunidade, pró assentamento do MST João Batista II, fiquei 15 dias lá e hoje eu “tava” até lembrando desse dia, dessa formação, o quanto que “tá” nesse lugar também foi importante pra perceber que: "não, essa galera aqui, ó! É eles aqui que tão plantando, que tão pescando...(Bruna, 2021)

A nossa entrevistada também relata que suas experiências são pautadas por participação em movimentos sociais do campo, que configuram-se como principais desenvolvedores de ações bastante profícuas no que tange a proteção do meio ambiente – algo que está bastante marcado nos relatos da infância desta entrevistada - principalmente na Amazônia, onde essas questões estão na ordem do dia das comunidades extrativistas.

Outra questão importante que quero apontar na entrevista, como um fator fundamental desse processo formativo experienciado na universidade brasileira, é sobre os pilares destas instituições, nomeadamente o ensino, a pesquisa e extensão. Contudo, vou focar no último por acreditar que ele vai de encontro à linha de pensamento que

⁴⁶ Instituições de Ensino Superior.

estamos fazendo aqui. Em suma, a extensão universitária, segundo Gadotti (2017), apresenta duas vertentes, uma que diz respeito à intervenção assistencialista, com transmissão de conhecimento de forma vertical, desconhecadora da cultura e dos saberes populares presentes no cotidiano dos sujeitos da intervenção. A outra, verdadeira extensão, procura criar diálogos com os atores sociais, supondo a mediação do conhecimento, proporcionando uma espécie de via de mão dupla dos saberes entre comunidade e universidade.

Tanto Gabriella como Bruna experimentam dentro da universidade uma possibilidade de conhecer as realidades locais, desenvolvendo habilidades de diálogo com movimentos políticos diversos, promovendo e pensando o coletivo e suas necessidades urgentes. A universidade brasileira é um terreno fértil para a participação social, por existirem práticas extensionistas que propõem aos estudantes interagirem com a sociedade através de intervenções que permitam transformações significativas no tecido social. Carlos e Milani (2008) relacionam a participação social com a cidadania:

A participação social deriva de uma concepção de cidadania ativa. A cidadania define os que pertencem (inclusão) e os que não se integram à comunidade política (exclusão); logo, a participação se desenvolve em esferas sempre marcadas também por relações de conflito e pode comportar manipulação. (p. 560).

Os entrevistados possuíam uma relação estreita com o espaço onde estão inseridos, pois desenvolveram conexões com causas sociais que reverberam em nossa contemporaneidade enquanto demandas urgentes. Quando as entrevistadas se relacionam com o seu tempo, na concepção de Chauí (2003), configura-se como um processo de introdução do sujeito ao passado de sua cultura, despertando o reconhecimento das questões que o passado cria no presente (p.5).

Esse movimento de reconhecimento apontado por Chauí pode ser encontrado em ambientes fora da universidade também, pois Bárbara conseguiu participar de ações sociais na juventude, tendo acesso a grupo de jovens que atuavam em sua região, como o Coletivo Jovem de Meio Ambiente, um movimento nacional de jovens ambientalistas,

que envolve os participantes em congressos e conferências nacionais, na busca por uma sociedade mais sustentável:

...antes disso eu já trabalhava com educação ambiental, porque eu fazia parte de um movimento chamado Coletivo Jovem de Meio Ambiente, que foi um grupo que surgiu junto com as conferências nacionais infantojuvenil pelo meio ambiente, que eu fui delegada em 2009 e aí eu entrei pro movimento, então desde então, esse movimento trazia essa pegada mais de educador ambiental, de trabalhar, que jovem educa jovem, jovem escolhe jovem e uma geração aprende com a outra... Então eu acabei tendo esse vínculo maior com educação ambiental... eu acabava dando palestras, fazendo oficinas, tendo essa comunicação desde muito cedo com outros jovens na área de educação ambiental.

A participação em movimentos sociais, dentro ou fora das instituições de ensino superior, surtem efeito no percurso formativo dos indivíduos, pois introduzem os mesmos em debates importantes, nomeadamente nas problemáticas existentes na sociedade. Todas as entrevistadas apontam que esse contacto, nos diversos ambientes, as ajudou a traçar mobilizações políticas em seus espaços de atuação, seja na escola, na universidade ou mesmo em projetos de intervenção. O autor Carlos Milani (2008) sinaliza a participação dos sujeitos, dando ênfase na criação de políticas públicas:

A ênfase à necessidade de considerar-se a participação dos cidadãos nos processos de formulação e gestão das políticas públicas locais tornou-se uma resposta possível à crise do bem-estar e à necessidade de rever as relações entre o governo e a sociedade na definição de estratégias de desenvolvimento local (p. 557).

As entrevistadas trazem, em suas bagagens, experiências, a participação com organizações da sociedade civil organizada, principalmente de cariz social. Sinalizam sobre os movimentos que estiveram ativamente presentes, construindo agendas e contribuindo para o fortalecimento de lutas históricas no Brasil, como a educação campesina proposta pelo MST; desenvolvimento sustentável; proteção das UC; defesa da cultura extrativista, entre outras.

4.4 - Experiência como Formadoras no Projeto Jovens Protagonistas

A presente seção tem como objetivo analisar os relatos das formadoras sobre o processo de formação no JP, levando em conta as ações desenvolvidas e a relação com os seus percursos formativos. Precisamos perceber que o ambiente do encontro de jovens, ocorrido em uma comunidade diferente a cada nova programação, era completamente diversa de uma formação tradicional, pois envolvia uma série de logísticas que transformavam dois dias de ação em algo intenso e desafiador. Primeiro, ficava a cargo do formador toda a logística de alimentação e traslados dos jovens de comunidades distintas para um mesmo sítio, onde ocorreria a formação. Soma-se a isso diversos tipos de transportes – transporte marítimo e transporte terrestre -, alimentação, planeamento dos temas e dinâmicas usadas na formação, além de serem responsáveis em gerir todas essas questões ao mesmo tempo.

Os formadores também possuíam a tarefa de manter, durante os dois dias de encontro, os jovens imersos nos debates, sempre cuidando para não dispersar a atenção deles e buscando manter uma escuta ativa. Nesse quesito, o agente animador tem um papel de extrema importância durante a formação desses jovens, pois como afirma Caspar:

O formador, muitas vezes no papel de consultor, é o garante dos investimentos imateriais; os seus horizontes são mais longínquos. Deve ter uma visão alargada no espaço e no tempo, pensar em alternativas, e não eliminar demasiado depressa outras possibilidades. Habitado a cultivar a dúvida e o espírito crítico, deve raciocinar globalmente incluindo as mudanças individuais e coletivas que lhe é exigido que suscite nas transformações. (2007, p. 93).

Assim é importante que o formador esteja preparado – e referimo-nos aqui tanto ao preparo acadêmico como em sensibilidade - para que estas etapas de formação jovem sejam satisfatórias, obtendo o objetivo planeado. Mesmo que dentro da educação não formal estes objetivos sejam flexíveis, destacamos como papel do educador social a premissa de resolução de problemas, para assim “numa perspectiva crítica, o educador social, além de possuir domínio técnico-pedagógico específico, pode ser considerado

como um profissional do sentido da transformação social e da emancipação humana” (Gadotti, 2012, p 12).

Tratando-se de um projeto voltado para as práticas não formais e informais de educação, a flexibilidade no currículo permitia que, se necessário, o planejamento proposto pelos animadores para estes encontros, e pós encontros, sofresse alterações que por vezes eram importantes na busca por um processo de formação mais eficaz. Pois, estar presente e conseguir sentir as mudanças no andamento das atividades talvez seja uma das características mais imprescindíveis aos formadores deste projeto. Caspar reforça a importância do educador e suas prerrogativas em espaços de atuação:

Estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes, fazem parte da função-chave da mediação que os formadores exercem, os professores, os tutores, os monitores... os “mestres”. Seja qual for o nome que lhes dermos, todos têm em comum exercer funções de educação e de socialização, de facilitação da inscrição em formação e da persistência no tempo, de criação das condições de aprendizagens bem sucedidas no seio de um ambiente favorável; cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido. O despertar do gosto e do prazer de aprender da confiança nas suas capacidades de sucesso, está na base de toda a formação ulterior (2007, p. 88).

Percebe-se, então, que o formador dispõe de muitas possibilidades de intervenção em ambientes com pouca estrutura e que precisam de alcançar os objetivos traçados. O que ocorre nesses processos é que todo o arcabouço de experiências que os formadores tiveram na vida precisam ser colocados em prática neste território. Bárbara, por exemplo, participou de grupos de jovens em sua adolescência, onde as novas tecnologias, como o uso do telemóvel, já eram uma realidade no âmbito de ações de educomunicação. Essa metodologia de trabalho é “caracterizada como uma proposta que pretende criar diálogos entre comunicação e educação, através de estratégias multi-inter-transdisciplinares, em contextos complexos” (Citelli et al., 2019, p. 14). Essa *expertise* foi usada no processo de ensino aprendizagem, levando a formadora a escolher estratégias de acordo com os desafios do terreno:

A gente mora na região Norte, então você se afastando um pouco mais da capital, você não tem acesso à internet, você não tem acesso à luz, você não tem acesso a telefone, então, o meu desafio é: como eu vou trabalhar com equipamentos tecnológicos, como eu vou trabalhar internet, como eu vou trabalhar com computadores dentro de uma comunidade que não tem acesso à internet? Que não tem sequer acesso a um telefone móvel e que, às vezes, não tem luz? Então, era como educação ambiental, aprender e ensinar com tecnologias emergentes... e aí eu fui buscando... Às vezes eu chegava numa comunidade em que eles tinham apenas um celular e aquele celular era carregado através de energia solar, de uma plaquinha que eles tinham e eles carregavam esse celular, mas todos os celulares tinham conexão bluetooth, por exemplo. Então eu falava assim: "ó, com o celular quais são as ferramentas que a gente tem?", a gente tem foto, vídeo e áudio (Bárbara, 2021).

Os formadores possuem papel importante na construção da metodologia, cabendo enxergar que “a riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende diretamente da riqueza da diversidade de situações vividas/experimentadas pelo sujeito no contexto que o rodeia” (Cavaco, 2013, p. 128). Nesse ponto, os jovens extrativistas detinham uma larga experiência sobre seu território, contribuindo para riqueza das ações, por conseguinte moldando um modelo de participação próprio, onde prevaleceu o conhecimento sobre aspectos culturais e saberes da floresta. A partir dos saberes locais, o formador constrói metodologias que consigam dialogar com os temas definidos pelos jovens, para assim lançar mão de atividades que caibam nos recursos disponíveis no território.

Trava-se uma espécie de “braço-de-ferro” com a falta de infraestrutura das localidades, desenvolvendo no formador uma rapidez na resolução de problemas que surgem no caminho, contornando déficit de materiais que possam ser usados na intervenção. No relato de Bárbara, podemos perceber a inventividade necessária ao processo de ensino e aprendizagem. Talvez essa busca por respostas rápidas não seria exercida em contextos educativos tradicionais.

Esse processo de formação dos formadores vai-se apresentando de maneira bastante orgânica. O espaço das comunidades possui uma dinâmica própria, existem locais onde conseguimos criar um momento de interação e debate – que é o caso do mangue que relatei anteriormente –, desenvolvendo as potencialidades da localidade. Para que isto ocorra o formador precisa conhecer esse ambiente, conversar com os moradores, perceber quem são os sujeitos da cultura que está realizando ações na comunidade e podem trocar uma ideia com os participantes. A formação JP envolve uma variedade de agentes transformadores como prefeitura, centros comunitários, associações, grupos artísticos e culturais, trabalhadores da pesca, ONG's e etc. Gabriella, realizadora do projeto JP no Amazonas, pontua a importância dessa interação:

Eu cheguei com uma coisa que tinha dado certo e com essa ideia de fazer algo parecido... e aí eu tinha algumas minhas que eu achava que eram coisas que tinham dado muito certo e que realmente eu tinha que usar em Soure. Uma era a arte-educação, esse diálogo das questões teóricas com as oficinas lúdicas. A outra coisa era chamar as pessoas do local pra fazer a parte teórica e a parte lúdica o máximo que fosse possível. Então, os meus palestrantes sempre eram pessoas de Soure, grande maioria das vezes. Os oficinairos muitas vezes foram pessoas de Soure, então Ailton deu oficina de poesia, um professor que era um super desenhista deu oficina de desenho, uma "mina" que trabalhava lá com a história de Soure ajudou na oficina de contação de história, então eu “tava” sempre buscando do território, porque assim também era uma forma da galera ver o valor do seu território: olha quanta riqueza a gente tem aqui, são as pessoas daqui que tão trazendo pra gente essas coisas que a gente tá gostando, que a gente tá valorizando, achando importante. Então, era o mestre Diquinho, era o mestre Regatão, era o Ronaldo, era a Patrícia, então eram pessoas dali, na grande maioria das vezes. (Gabriella, 2021)

Os formadores do projeto JP acabam por ser educadores que exercem também a função de mediadores interculturais dentro do processo de formação, caracterizado através da ideia proposta por Barros, onde a mediação “entende-se aqui o processo de circulação de sentidos nos diferentes sistemas culturais, operando um percurso entre a

esfera pública e o espaço singular e individual dos sujeitos” (2014, p.13). Nossa formadora tenta articular as vivências dos sujeitos numa lógica de respeito às individualidades destes mestres da cultura, que possuem como propósito de salvaguardar os aspectos culturais no território, mas também anseiam partilhar os saberes.

O autor problematiza o papel das diferenças entre o trabalho com o cultural, tratado como adjetivo, e a ação com a cultura, pensado como substantivo. No primeiro, a cultura apenas acrescenta qualidade a outra coisa considerada central, já a segunda considera a cultura enquanto a própria coisa central, instituinte das práticas e dos significados (Barros, 2014, p.13).

Estamos falando no núcleo do sujeito, do objeto direto da intervenção que pretende-se colocar em prática. Quando a formadora busca os artistas locais substantivos da sua própria prática, está assinalando a importância do papel do formador também enquanto mediador intercultural - aproximando e pondo em interação pessoas e saberes culturais diversos e construindo processos educativos com base nessas interações e partilha de saberes (eg. Gimenez Romero, 2010; Santos Rego et al., 2007).

Bruna reforça essa idéia quando fala da sua relação com os pescadores e a possibilidade de aprender com eles:

A gente é um canal que eleva a voz, um canal que traz soluções das bases que a gente atua. Então pra mim já "tava" fazendo muito sentido de ver ali, né? Acho que as nossas formações a gente também atravessa muitas questões de autoestima, de reconhecer a potencialidade do outro e tudo mais. E talvez eu consegui enxergar esse meu papel como formadora também, de trazer a parte técnica, mas mostrar que o técnico estão neles e eles podem resgatar isso e isso já acontecia antes do “Jovens”, né? Porque eu já tinha também esse processo de formação com os pescadores (2021)

Quando reunimos os relatos das entrevistadas conseguimos realizar um paralelo com estas práticas, pois a mediação nas comunidades extrativistas nos demonstra que as ações educativas e formativas devem ser conduzidas como um substantivo: um agir com e por meio de. É uma espécie de dança de carimbó, onde os parceiros, através do olhar, vão conduzindo o bailado, se reconhecendo em meio ao ato de dançar. Sobre a mediação,

o autor, sintetiza esta questão através do uso da ideia da comunicação nos processos de interação:

Nesse sentido, a mediação refere-se ao espaço simbólico ou representativo que articula a relação entre os sujeitos em situação de interação, em que cada polo se apresenta, simultaneamente, como emissor e receptor. Tomada como uma atividade de produção de sentidos que, tal e qual a linguagem, produz a tão necessária transição do sensível ao inteligível, a mediação oportuniza o trânsito, tão fundamental para a constituição do espaço social, entre o eu e o outro (Barros, 2014, p. 14).

O formador neste contexto é, também, um mediador comunitário, no sentido de catalisar um “conjunto de processos que favorecem e intensificam as relações que ocorrem no interior de uma determinada comunidade e entre comunidades, e concorrem para a construção de uma identidade cívica comum, de uma cidadania coletiva (Freire & Caetano, 2014, p.2)

4.5 - Reflexões das Formadoras em Ação

Como forma de compreender a visão das formadoras sobre o futuro dos JP, abrimos esta seção para que possamos deixar registrado os contributos das entrevistadas na formação onde estiveram presentes, assim como as reflexões de mulheres em ação. Quando estávamos chegando ao fim das entrevistas, foi feita uma pergunta sobre o futuro da formação.

Quando penso no futuro da formação, tendo conseguido realizar análises sobre a intervenção em comunidades, aponto para a implementação de um novo modelo de formação, onde os jovens tenham possibilidade de se apoderar, no bom sentido da palavra, desta formação, pois a realidade dos projetos sociais colocados em prática na Amazônia, é ter um prazo de validade, de acordo com o financiamento que a intervenção está sujeita. O próprio jovens protagonistas da UNESCO, quando chegou no ano de 2018, pouco mais de um ano de ações realizadas, resultados qualitativos alcançados a nível da participação juvenil, alcance de um número expressivo de jovens, acabou por ser finalizado por falta de investimento.

Na finalização do projeto, não tínhamos apoio para alimentação dos jovens, durante os dois dias de formação que cada comunidade recebia. Obrigando-nos a diminuir os dias de atuação, o que acabava por dificultar a execução das ações. Realizar intervenções nesta região específica do Brasil é oneroso, tendo um custo altíssimo em gastos com alimentação, transporte e compra de insumos.

Por isso reitero que é necessário envolver os jovens ao ponto deles serem tão auto-suficientes, que mesmo que o projeto saia da região por falta de apoio, os sujeitos possam dar continuidade à mobilização, articulando com o poder público, ONG's e universidades, o suporte necessário para que haja vida longa às intervenções.

Bruna sobre o futuro dos jovens a curto, médio e longo prazo, proporciona uma análise sobre o papel dos jovens enquanto líderes para o futuro:

...é força de agentes mobilizadores locais, que é o potencial que a gente também estimula muito nos nossos encontros é dos jovens transmitir mensagens. Eles têm essa capacidade de replicar mensagem com facilidade. A curto prazo esse é o maior benefício pros territórios, é alguém falando de RESEX e poder "tá" produzindo coisas, mandando áudio, tirando foto... Eu acho que a curto prazo... Eu diria que a formação traz esse benefício quase que imediato, você ter esses multiplicadores, esses mobilizadores, né? Além disso eles são também uma energia que alimenta, que nutre as lideranças mais velhas que acabam... Da mesma forma que os jovens se formam jovens lideranças, as lideranças mais experientes se formam como transmissores, né? Então, assim, eles nesse processo de transmitir o que eles conhecem pro jovem... Eu acho que essa animação do espírito aí das lideranças, do liderar, ele também é um benefício a curto prazo. A médio prazo é ter os jovens junto com as lideranças mesmo, conduzindo agendas juntos. E a longo prazo, o jovem "tá" nos espaços e liderar. Liderar enquanto ele jovem, né? A gente não quer que ele lidere só quando tiver 60 anos, que ele lidere agora... (Bruna, 2021)

O anseio da Bruna para que os jovens se tornem líderes é legítimo, todavia necessita de condições favoráveis. Por isso é importante a criação de espaços onde os jovens sejam também gestores, lugares onde haja foco no associativismo. Segundo a

Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades Entre Mulheres e Homens (2016), indica como uma alternativa para o desenvolvimento:

As associações proporcionam actualmente um meio onde a democracia é uma aprendizagem em acção. Aprender a expor as suas ideias em público e a fazer-se ouvir, saber escutar os outros e aprender com eles, aprender a dar as suas opiniões, a exercer os seus direitos e a assumir as suas responsabilidades, aprender a obter informação e a partilhá-la, aprender a tomar decisões, a debater, a comunicar, a gerir conflitos, são algumas das competências que podem ser adquiridas através da vida associativa (p. 4).

Para desenvolver um projeto da natureza dos JP é importante estabelecer um estreitamento do relacionamento entre jovens e lideranças, em que o líder deixe de ser um transmissor de conhecimento para ser um colaborador e um parceiro do jovem na descoberta do seu próprio caminho. O jovem deve ser visto e tratado como multiplicador, fonte de liberdade e de compromisso, sem ser apontado como desinteressado. É preciso estimular que os jovens tomem a frente dos processos e, ao mesmo tempo, tenham a possibilidade de escolha. Sobre a criação de projetos próprios que caracterizam-se como possibilidade de futuras intervenções com foco na participação da juventude:

E a isso traz o jovem pra uma prática de gestão socioambiental e que pode ser das mais diversas. Então, tem unidade de conservação que vai ter jovem atuando no monitoramento de lago pra pesca do pirarucu⁴⁷, vai ter jovem que vai "tá" atuando no monitoramento na reprodução e soltura de quelônio, vai ter jovem na comercialização do pescado... Então, eu visualizo que tem essa fase 1 dos jovens, que é o momento que você mexe com eles e aí a partir do momento que você começa a estimular eles a criarem projetos próprios pra serem implementados na unidades...(Gabriella, 2021)

⁴⁷ O pirarucu é um dos maiores peixes de água doce do planeta.

Entre reflexões várias que realizamos nos últimos minutos das entrevistas, o tom usado pelas formadoras é de uma grande necessidade que ocorra uma participação mais ativa da juventude nos espaços de tomada de decisão. Seja na gestão da UC's, nas associações extrativistas, na política, etc. Esse modelo de participação pode impactar, inclusive tradições culturais, presentes na comunidade. Gabriella, em uma de suas últimas falas, projetou um cenário para o futuro:

A gente vê que as manifestações culturais tradicionais estão restritas às lideranças mais antigas, elas estão se enfraquecendo e os jovens das comunidades têm se ocupado das manifestações culturais urbanas, contemporâneas, totalmente desconectadas de seu território. Quando ele volta o olhar dele para uma cultura ancestral, pra sua ancestralidade, pra sua identidade tradicional, eu acho que tem mais possibilidade disso acontecer num diálogo, é isso. Não que eu ache que o jovem vai pegar a cultura tradicional igual sempre foi e vai replicar, porque a cultura tradicional tá se renovando, a cultura tá sempre se atualizando, se modernizando, mudando ... Mas ele vai trazer o seu elemento ancestral e identitário pro diálogo, em vez de virar as costas pro seu elemento ancestral identitário e beber na fonte do que vem fora, então acho que isso é um resultado, é um ganho, uma mais-valia interessante quando você tá falando desses ganhos, assim... E quando a gente olha assim, Marcelo, a gente fala que... uma coisa que eu também trago muito, assim, nas minhas reflexões do meu mestrado, é que a gente fala que a gente tá vivendo uma crise ambiental, né? Mas, na verdade, o que a gente tá vivendo não é uma crise ambiental, é uma crise civilizacional, é uma crise de um modelo de civilização. É uma crise de uma civilização baseada no desenvolvimento. E "aonde" é que a gente vai beber na fonte pra reinventar a nossa estrutura social? É na galera tradicional, é olhando pro nosso passado, pra nossa identidade ancestral, pras comunidades que têm uma relação... que não é uma relação harmoniosa, romântica com a natureza, mas é uma relação que tende à harmonia e à sustentabilidade, diferente da relação desenvolvimentista que é o que a sociedade capitalista contemporânea se baseia.

Os relatos da Gabriela e Bruna são muito sensíveis, pois surgem como ideias de desdobramentos possíveis, podendo servir como um embrião metodológico de atuação junto às comunidades. Lançar um olhar sobre o passado, as tradições, os mestres de cultura, para assim, talvez alcancemos uma realidade diferente da encontrada na contemporaneidade.

O que fica mais latente é a capacidade que todas as entrevistadas demonstraram em narrar suas histórias de vida, conseguindo fazer relações com a constituição da formadora que apresenta-se no hoje. Há uma narrativa crítica sobre o projeto e as conexões feitas com o estudo realizado se encaminham para entendermos que a formação dos formadores dos JP, principalmente em contexto amazônico, ocorre de fato no território. No contato com os sujeitos da intervenção, porque essa relação é orgânica.

Considerações Finais

O projeto Jovens Protagonista visou a participação social, capacitação técnica e o empoderamento comunitário dos jovens no contexto das UC, com foco na cultura local e no desenvolvimento ambiental sustentável, tendo o propósito de recuperar e preservar as práticas ancestrais presentes nos territórios, para que os sujeitos pudessem alcançar a cidadania plena. Foram realizadas ações de fortalecimento das comunidades da costa amazônica, na lógica da educação não formal, possibilitando que os jovens estivessem presentes nos espaços de mobilização.

Os educadores sociais, formadores deste projeto, foram responsáveis pela gestão dessas intervenções ao estabelecer contactos profícuos junto dos territórios, desenvolvendo de maneira conjunta com associações, universidades, órgãos públicos e sociedade civil organizada, estratégias de promoção do protagonismo juvenil. Para alcançar os objetivos de crescimento da participação dos jovens em suas comunidades, foi necessária a criação de estratégias que buscaram “adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado” (Gohn, 2006, p. 35).

Os encontros de jovens tornaram-se um respiro nas comunidades, pois propuseram formações que encontraram, no cotidiano da juventude, matéria para a construção das metodologias para a própria intervenção. Nesse cenário, os formadores ganham importância como indivíduos que procuram mediar a busca dos objetivos traçados, lançando mão de formações que visam o fortalecimento das comunidades. Durante o período de formação sempre colocamos os sujeitos da intervenção no foco dos esforços. Entretanto, pouco se debate sobre a figura do formador que está sempre presente, criando, estabelecendo conexões, dialogando com jovens, gestores das UC, associações, etc. Buscou-se, então, conhecer a trajetória desses formadores, suas experiências pessoais e profissionais, assim como compreender o processo de formação dos formadores atuantes em comunidades extrativistas na Amazônia. Temos uma vasta produção de conhecimento sobre formadores no campo brasileiro, principalmente nos assentamentos da reforma agrária. Todavia, carecemos de estudos sobre aqueles que estão presentes em territórios extrativistas.

Os processos de investigação partem da necessidade do investigador responder às indagações do meio social em que está inserido. São fluxos de pensamento de vivências próprias, àquilo que evoca sentimentos de inconformidade com o que está definido. Para fortalecer esta linha de pensamento inicial, parto da maneira como o colombiano Orlando Fals Borda assenta sua perspectiva investigativa na realidade social do seu país, onde problemas de ordem econômica e social apresentam-se de maneira ampla, pautando as escolhas do autor sobre a metodologia aplicada, construindo relação com os movimentos sociais latino-americanos, questões fundiárias, reforma agrária, etc. Uma das falas que ecoa em mim, desde que assisti ao documentário sobre Orlando Fals Borda⁴⁸, é onde o estudioso faz a seguinte afirmação: “Nós usamos uma coleção de técnicas, para investigar e atuar, ou participar. Senão também uma filosofia de vida, que aquele que executa é um ser pensante que sabe combinar a cabeça e o coração: como saber exercer a empatia e não só a simpatia. É respeitar às diferenças” (Borda, 2016).

Dessa maneira, o papel do investigador, sobretudo na relação estabelecida com a comunidade, engloba ações de aproximação mais acentuadas, gerando empatia e consolidando atos de acolhimento, respeito e confiança. Não cabe ao investigador só recolher dados e relatos para uso num estudo específico, mas construir um tônus social, fortalecer a comunidade, apresentar caminhos para resolver problemáticas, juntamente com os indivíduos, numa interação que colha bons resultados, na busca por empoderamento. Segundo Trujillo: “E, a partir de seu papel fronteiriço, propor ou matizar, as próprias propostas coletivas, ações que sirvam para dialogar e negociar, para que a comunidade identifique as partes do conflito e - como consequência - proponha e participe de suas soluções” (2007, p. 10).

O processo não é fácil e é muitas vezes tortuoso; lidar com pessoas e adentrar o espaço dos sujeitos pode ser um exercício complexo e que exige resiliência. Todavia, os resultados obtidos, quando geridos com afeto e respeito, apresentam um papel fundamental na prática investigativa, gerando resposta à comunidade e ao próprio investigador.

⁴⁸Pesquisador e sociólogo colombiano, apontado como um dos mais importantes pensadores latino-americanos e um dos precursores da pesquisa-ação participativa.

As entrevistas biográficas foram importantes na articulação do conhecimento adquirido neste processo de investigação, pois contribuíram para a pesquisa, mas também se transformaram num canal de rememoração das ações realizadas pelos sujeitos entrevistados. Ao final de cada seção de entrevistas, os sujeitos sempre deixavam uma fala agradecida sobre a possibilidade de poder, depois de algum tempo passado da intervenção em questão, ter a chance de refletir sobre algo que havia ficado apenas guardado em suas memórias, mas que estava tão vivo e marcado em suas trajetórias pessoais.

O empoderamento das comunidades da Amazônia, sobretudo aquelas que sobrevivem com o mínimo de recursos, com agricultura de base familiar, sem escoamento da produção, servindo apenas para subsistência, deve ser o ponto de partida para debater sobre desenvolvimento, numa lógica própria. Os relatos das entrevistadas foram nesse sentido, de compreender o processo de formação não só como uma oportunidade de crescimento pessoal dos atores sociais, mas também de toda uma comunidade. Pois, só através da consciência política e social é que estaremos realmente criando ações práticas e que surtam efeitos a médio e longo prazo.

O desenvolvimento local, que consiste no entendimento da participação dos indivíduos na implementação de medidas que visam a organização da sua emancipação, como protagonistas em busca de autonomia, mostra-se o ponto de transformação das realidades de comunidades afastadas dos grandes centros. Pensar o local é de suma importância na construção de um desenvolvimento social, pois configura-se como um “ processo de tomada de consciência das populações e comunidades sobre os seus problemas e capacidade de solução e de envolvimento na tomada de decisões, nas ações e na avaliação dos projetos de ação” (Vargas, 2014, p.35).

Acredito que, através da concretização destas ideias, se esteja fortalecendo e construindo novos caminhos, baseado nas experiências em espaços não formais de educação principalmente no fomento de processos mais sensíveis. Acredito, que sensibilizar o humano na escola, ou em projetos sociais, é um dos grandes papéis que estas formadoras possibilitaram, trazendo um olhar atento aos vários símbolos e significados presentes no cotidiano, fazendo aflorar uma nova perspectiva que foge ao olhar rígido e duro do mundo em que vivemos.

Quando trazemos para o debate o desenvolvimento da Amazônia, por exemplo, devido à sua dispersão geográfica que alcança dez estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão), devemos fazer um recorte sobre a realidade da grande floresta, que não comporta o modelo de desenvolvimento realizado em outras regiões do globo, devido à sua importância enquanto um bioma que deve ser protegido como patrimônio da humanidade. Este recorte deve ser feito também pelos indivíduos que fazem parte desse processo e que foram alcançados através das intervenções protagonistas realizadas no território. Os formadores são influenciados por esse fluxo de vida que a região traça.

Quando estive em fluxo contínuo de formações na região, começamos a criar uma relação interessante com as comunidades, percebemos que cada uma delas se organiza de uma maneira própria. Quando estamos em um território com rios, por exemplo, nos damos conta que as marés ditam nossa programação, o planejamento das atividades e execução da formação. O meio ambiente é tão marcante que seria como se atravessassem um portal, onde daquele ponto em diante, a sensação de controle que temos nos núcleos urbanos, desaparece. É nesse ponto que é necessário prestar atenção aos detalhes, aos ventos que sopram diferente no final do dia, do esvaziamento da maré que impede o deslocamento. Nossos sentidos se ampliam, ganhamos uma qualidade de presença.

Vale ressaltar que as dimensões geográficas e as problemáticas de acesso constituem desafios históricos na implementação de ações que visam o crescimento da região, sem perder de vista o caráter sustentável das intervenções. O território possui necessidades diferentes do resto do Brasil, principalmente pela dificuldade que o estado brasileiro possui em se fazer presente, esta sendo uma das maiores problemáticas enfrentadas. Todavia, a participação dessas formadoras em processos de ensino e aprendizagem constitui um movimento de resistência na busca por metodologias revigorantes.

No âmbito pessoal, realizar esta pesquisa me possibilitou entender os processos onde estive inserido com os JP, como local de reconhecimento das minhas práticas a partir das práticas realizadas pelas minhas colegas, pois, ao ouvir e analisar as entrevistas, pude confirmar que o contato que obtive com elas, os debates realizados, conversas informais e trocas de experiências, no período que estivemos presencialmente

na formação, foi de extrema importância. Alimentamos nossas práticas no contato cotidiano com as comunidades, pois possuíamos um objetivo comum.

O futuro da formação protagonista na Amazônia segue um caminho de novas intervenções, a partir de outros projetos gestores, como é o caso da Rare Brasil, uma associação com atuação na costa marinha brasileira, focada na promoção da pesca artesanal sustentável. O projeto agora assumido pela Rare chama-se Cuíra - Jovens Protagonistas dos Manguezais Amazônicos, onde, através de formações com público juvenil, pretendem dar continuidade à intervenção realizada pela UNESCO, mas focado na ideia de uma formação mais completa, com grupos de jovens que possuem participação ativa em suas comunidades. A instituição pretende colocar em prática a formação Dinamizadores Comunitários Amazônidas, voltada para jovens lideranças em comunidades extrativistas, discutindo Arte-Educação como modelo de intervenção, dando foco para a formação de jovens para jovens. Os jovens estão em processo de formação remoto, por conta da pandemia da Covid-19.

Esta pesquisa vai servir como base de dados para criação de uma formação continuada, pensada e estruturada para e pelos formadores em comunidades extrativistas. Através das análises realizadas no âmbito das entrevistas - onde percebemos que os formadores desenvolvem sua prática educativa em contato direto com as comunidades, estabelecendo relação com a cultura local, desenvolvendo assim mediação entre o conhecimento científico e saberes populares - conseguimos, então, prever futuramente uma intervenção junto dos formadores, objetivando fomentar o uso do arcabouço experiencial dos sujeitos em prol de uma intervenção social na Amazônia.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida, *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.
- Allegretti, M., de Oliveira Cunha, L. H., & Schmink, M. (2018). 30 Anos do Legado de Chico Mendes. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 48.
- Almeida, M. (2004). Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(55), 33-52.
- Almeida, M.(2014) Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. *Didáticas-Pedagógicas*, 2.
- Amboni, V. (2020). Educação e Escola no MST. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 5(09) 721-742.
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). A educação básica e o movimento social do campo: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. *Editora: Zenaide*.
- Assis, R. M. (2012). A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, 3(2), 320-339.
- Baldi, F., & Orso, P. J. (2013). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra–MST–Educação em Movimento. *Revista HISTEDBR On-Line*, 13(50), 275-285.
- Barros, J. (2014). Cultura e Formação - Reflexões sobre espaços culturais e seu papel na contemporaneidade Possibilidades de mediação e educação Estratégias de Gestão Cultural, diálogos de transformação. *Revista Observatório Itaú Cultural*, 15, 8-15.

- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), 23-36.
- Borda, O. F. (Universidad Pedagógica Nacional). (2016). Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa. [You Tube]. Universidade Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU>
- Borges, S. & Carvalho, E (2019). O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. *Research, Society and Development*, 9(3).
- Brasil, C. (2000). Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. *Diário Oficial da União (da República Federativa do Brasil)*. https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/documentos/pagina/lei_9985-00.pdf
- Brasil, C (2006) Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.. Governo do Estado do Paraná. *Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação*, 1-52. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf
- Brasil, C. (2016) Constituição Federal do Brasil Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24, 5-15.
- Cadernos, P. D. E. (2014). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos avançados*, 15, 207-224.
- Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, 3(1), 60-81.

- Caldas, A. (2020, 28 de Fevereiro). *Com Fim do Pronera, Bolsonaro Ataca Educação dos Povos do Campo*. Brasil de Fato. Consultado a 24 outubro de 2021. <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>
- Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8(1), 207-267.
- Caspar, P. (2016). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sisifo*, (2), 87-94.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 125-147.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227.
- Cavaco, C. (2020). Investigação biográfica com adultos não escolarizados. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 261-278.
- Citelli, A., Oliveira, I. & de Lopes, M. (2019). Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, 24(2), 12-25.
- Costa, Z. & Santos, M. (2016) *A Arte na Educação Infantil: Sua Contribuição Para O Desenvolvimento*. XV Seminário Internacional de Educação - Educação e Interdisciplinaridade Percursos Teóricos e Metodológicos. Nova Hamburgo, Rio Grande do Sul.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 133-147.
- Dias, M. O. (2001). Voluntariado e solidariedade: realidades complementares. *Didaskalia*, 31(1), 125-151.
- Dossiê, M. S. T. (2005). Escola: documentos e estudos 1990–2001. São Paulo: *Expressão Popular*.

- Eça, T. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cadernos Cedes*, 30, 13-25.
- Engelmann, S. (28 de fevereiro de 2020) *Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera*. Consultado a 15 de outubro de 2021. <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>
- FEDERAL, G., & AMBIENTAL–DISAM, D. D. D. S (2006) Plano de Manejo Reserva Extrativista Chico Mendes. https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/plano-de-manejo/plano_de_manejo_reserva_extrativista_chico_mendes.pdf
- Fernandes, B. M. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*. (5). 63-83
- Freire, I., & Caetano, A. (2014). Mediação em contexto comunitário. Etnografia crítica de um caso. *La Trama: Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 1-12.
- Freitas, L. M., & Ghedin, E. L. (2015). Narrativas de formação: Origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(19), 111-131.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut Internacional des Droits de 1° Enfant*, 1-11.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*. 18(1). 10-32.
- Gadotti, M. (2017). Extensão universitária: para quê. *Instituto Paulo Freire*, 15, 1-18.

- Girardi, E. P. (2019). QUESTÃO AGRÁRIA, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CAMPO BRASILEIRO/Agrarian question, conflicts and violences on brazilian countryside/Question agraire, conflits et violences dans la campagne brésilienne. *REVISTA NERA*, (50), 116-134.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14, 27-38.
- Gohn, M. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, 2(1). 35-50.
- Gomes, C. (2014). O Papel Social da Universidade. *CIGU - A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. Florianópolis. Santa Catarina .
- Gomes, C. V. A. (2018). Ciclos econômicos do extrativismo na Amazônia na visão dos viajantes naturalistas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 13, 129-146.
- Gomes, V. L. B., & de Castro Carvalho, R. S. (2012). Trabalho Extrativista e condições de vida dos trabalhadores/famílias na Ilha Combú-Pará. *Argumentum*, 4(2), 208-224.
- Guimarães, A. (2018). Formar,[des] formar,[trans] formar: repensando a arte na escola como campo pedagógico de emancipação e resistência. *Arte e ensino*, 23-37.
- IBGE. (2009). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>
- ICMBio (2014). Práticas Inovadoras na Gestão De Áreas Protegidas. 01. https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/revista_praticas_inovadoras_2014.pdf
- Klein, S. (2014). A crise da borracha: a cadeia de aviamento em questão entre o Pará e o Acre no início do século XX. *História, histórias.: Revista do programa de Pós-graduação em História, Brasília*, 2(4), 187-199.

- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo. Braga: Universidade do Minho.* 206-229.
- Loponte, L. G. (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *education policy analysis archives.* 20(42).
- Loureiro, V. (2002) Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. *Estudos avançados, 16(45).*
- Marques, E. (2018). *O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. Revista Brasileira de Educação, 23,1-23*
- Machado, V. (2012). O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. *Revista de Ciências da Educação, 1(25), 383-406.*
- Machado, L. (2017). Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In *Educere XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA/UNESCO).*
- Maciel, R. C. G., Reydon, B. P., Costa, J. A. D., & Sales, G. D. O. D. O. (2010). Pagando pelos serviços ambientais: uma proposta para a Reserva Extrativista Chico Mendes. *Acta Amazonica, 40, 489-498.*
- Medeiros, E. & Aguiar, A. (2015). Percursos de formação: experiências e trajetórias (RE) significadas nas histórias de vida de professoras no PARFOR. *Educação & Linguagem, 18(2), 121-146.*
- Milani, C. (2008). O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública, 42, 551-579.*
- Manzini, E. J. (1990). A entrevista na pesquisa social. *Didática, 26, 149-158.*

- Ministério da Educação (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Mitschein T., Chaves J., Rocha G. & Vasconcelos M.(2013). Desenvolvimento local e direito à cidade na floresta amazônica. *Núcleo de Meio Ambiente - NUMA/UFPA*.
- Nunes, L.(2007). Janelas da aprendizagem ao longo da vida. *Percursos*, 2(3), 6-22.
- Nóvoa, António (1997). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In Ivani Fazenda (Org.), A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. *Papirus*, 2, 29-41.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira, M. (2013). A Representatividade Feminina no Associativismo produtivo na Amazônia. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*, 10.http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373321244_ARQUIVO_FG10MariaOliveira.pdf
- Passeggi, M., Nascimento, G., & de Oliveira, R. A. M. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (33), 111-125.
- Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica 1(1). Santa Maria. Acesso em 16 de setembro de 2021.<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13605>
- Pereira, B., Nascimento, R. .,Weigel, M., SIMAS, P. & Menezes, O. (2021). Education as a culture practice in the Amazon. *Research, Society and Development*. 10(3). Acesso em 17 de setembro de 2021.<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13605>
- PNERA, I. (2015). Relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária. INCRA. PRONERA. UNESCO. UNESP. IPEA. Secretaria de Assuntos

Estratégicos.MDA.https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf

- Rego, M. A. S., Balerdi, F. E., Vallejos, R. M., Sierra, J. A. J., Moledo, M. D. M. L., & Román, C. R. (2006). Contribución del discurso intercultural a una nueva Teoría de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37-72.
- Rodrigues, C. & Bonfim, C. (2017). A educação do campo e seus aspectos legais. *XII Congresso Nacional De Educação-Educere. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–Sirsse. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente*.1373-1387.
- Rodrigues, L. D. S., & Anciães, M. (2015). *Verde perto educação*. Editora INPA.
- Roths, L., Marques Da Silva, O., Guimarães, P., Sancho, A., & Rocha, M. (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação de adultos em contextos associativos*. 181-204.
- Santos, H. F., & Gomes, J. J. (2016). O protagonismo juvenil como processo educativo e direito humano positivado no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, 17(2). 465-492.
- Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51). 210-224.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora.
- Sgroi, F., & Koury, A. P. (2019). No Tempo do Jeca Tatu: Representação das Populações Rurais no Imaginário Urbano Do Século XX (1914-1980). *interFACES*, 29(1), 108-129.
- Silva, I. R. D., Neves, A. L. M. D., Callegare, F. P. P., Higuchi, M. I. G., & Pereira, E. C. F. F. (2018). Vivências de Protagonismo Socioambiental por Jovens: Implicações na Constituição do Sujeito. *Trends in Psychology*, 26(2) 617-636.

- Silva, J. B. D. (2014). Populações tradicionais, ação comunitária, capital social e educação: um debate necessário à efetivação de reservas extrativistas na Amazônia. *Revista Margens Interdisciplinar*, 8(10), 11-30. file:///C:/Users/marce/Downloads/POPULACOES_TRADICIONAIS_ACAO_COMUNITARIA_CAPITAL_S.pdf
- Silva, M. L., & Costa, A. P. (2016). Educação e gestão em perspectiva sustentável: Em busca de uma pedagogia para unidades de conservação. Education and Management in a sustainable perspective: looking for a Pedagogy related to the Environmental Conservation Units. *Amazônia, Organizações e Sustentabilidade*, 5(2), 59-71.
- Simões, W., & Torres, M. R. (2011). Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R>.
- Souza, C. B. G. (2010). A gestão dos recursos naturais na Amazônia: a Reserva Extrativista Mãe Grande de Curuçá-PA. *Revista Geografar*, 5(1), 251-270. file:///C:/Users/marce/Downloads/2761-10126-1-SM.pdf
- Souza, S. M. (2019). *As escolas de assentamento e seu papel na formação humana e política: a relação entre o MST e a comunidade de Camarazal em Nazaré da Mata (PE)*. Atena Editora.
- Taveira, M. D. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Revista Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 173-189.
- Tiriba, L., & Fischer, M. C. B. (2013). Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. *Perspectiva*, 31(2), 527-551.
- Trujillo, M. T. A. (2007). *Ética e Investigação: A Fronteira Entre as Metodologias Participativas e a Espionagem*. *Ágora*, 13(2).
- TV Liberal (1996, 17 de Abril) MASSACRE DE ELDORADO DOS CARAJÁS-1996 [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=9X-3eYoo3T4&t=749s>

- Vargas, D. F. D. S. (2014). *Desenvolvimento local integrado e sustentável contribuição para a construção do índice de DLIS: estudo comparativo dos concelhos portugueses* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas).
- Vendramini, C. R. (2013). Os desafio do MST e da educação na atualidade brasileira. *Perspectiva*, 31(2), 505-525.
- Vieira, F. P., de Oliveira, M. A. G., dos Santos, A. G., de Sousa, J. G., dos Santos, L. M., & Silva, L. R. (2017). Sustentabilidade na Educação Ambiental a partir do vivido: possibilidades em uma Reserva Extrativista. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 12(5), 185-199.

Anexos:

Anexo 1 -

Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema: O percurso de formação dos formadores responsáveis pela implementação do projeto jovens protagonistas em comunidades extrativistas na Amazônia.

Objetivo Geral: Conhecer qual o percurso de formação dos formadores envolvidos na mediação junto aos jovens extrativistas participantes do projeto Jovens Protagonistas (JP) na Amazônia.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
1 - Caracterização dos formadores do projeto JP em comunidades Extrativistas.	<ul style="list-style-type: none">- Explicar o objetivo da entrevista;- Solicitar autorização para gravação da entrevista;- Especificar questões de: Género;Idade;O tempo de serviço;Situação profissional;Formação profissional do formador;Formação especializada;- Experiência com jovens em comunidades Extrativistas;	<ul style="list-style-type: none">- Qual o seu nível académico?- Há quanto tempo és formador(a)?- Há quanto tempo trabalha como formador em comunidades extrativistas?- Há quanto tempo és formador em grupos de jovens?
2 - Conhecer o percurso pessoal e educativo de	<ul style="list-style-type: none">- Perceber o percurso de vida dos entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">- Em seu percurso de vida, quais os acontecimentos são importantes no

<p>cada formador entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos educativos pessoais de cada formador. - Definir quais práticas educativas vivenciadas pelos formadores em seus percursos de vida se configuram como uma mais-valia na atuação em grupo de jovens. 	<p>seu trabalho como formador?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual sua relação com a educação? - Na sua área de formação, quais aspectos se apresentam como mais-valia no trabalho com grupos de jovens?
<p>3 - Conhecer a percepção dos formadores sobre a realidade educativa em comunidades extrativistas, assim como apontar o envolvimento dos jovens em formações.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Qual sua percepção do modelo educacional formal nas comunidades extrativistas? -Qual sua percepção sobre políticas públicas para juventude (saúde, educação, cultura, cidadania e meio ambiente) voltadas aos jovens das comunidades extrativistas? - As políticas públicas para juventude (saúde, educação, cultura, cidadania e meio ambiente) é um direito promovido pelo estado Brasileiro em comunidades extrativistas? -Qual a sua percepção sobre o grau de participação dos jovens em formações que destinam-se a este público específico? - Os jovens extrativistas possuem uma atenção específica do Estado, levando

		em conta suas especificidades educacionais, ambientais, sociais, culturais e econômicas?
4 - Reconhecer práticas desenvolvidas na formação de JP em comunidades extrativistas.		<p>-Os jovens extrativistas estão envolvidos em práticas educativas não formais nas áreas de atuação do projeto aos quais participou/participa?</p> <p>-Quais principais práticas desenvolvidas com a juventude extrativista nas comunidades atendidas?</p> <p>-Dentro da sua prática de formador, quais metodologias desenvolvidas são uma mais-valia nas formações realizadas com JP nas comunidades extrativistas?</p> <p>-Quais experiências de formativas são destaque nas comunidades onde atuou?</p> <p>- Em que medida o trabalho desenvolvido em parceria com a educação formal da comunidade extrativista facilita o processo de aprendizagem?</p> <p>-Como se processa a avaliação das ações realizadas com JP?</p>
5 - Identificar dificuldades sentidas pelos formadores na		-Quais os desafios encontrados na implementação de uma agenda de formação para JP em comunidades

<p>implementação de formações com grupos de JP em comunidades extrativistas.</p>		<p>extrativistas?</p> <p>-Quais dificuldades que sente na intervenção pedagógica que integram o projeto JP?</p> <p>- Qual a importância dos parceiros na implementação das ações?</p> <p>-Considera que a participação da escola/família é um fator importante no grau de envolvimento dos jovens nas ações do projeto?</p>
<p>6 - Perceber a importância da formação JP nas comunidades extrativistas.</p>		<p>-Qual a importância da formação JP no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes nos jovens?</p> <p>-O processo de formação nas comunidades extrativistas traz quais benefícios (sociais, culturais, econômicos, meio ambiente) aos territórios de implementação do projeto?</p> <p>- Quais os benefícios de curto, médio e longo prazo?</p>
<p>7 - Apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento de ações em comunidades extrativistas com JP</p>		<p>-Qual o futuro da formação JP nos territórios atendidos pelo projeto?</p> <p>-Quais abordagens metodológicas são importantes para o futuro da ação?</p>

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO PROJETO “JOVENS PROTAGONISTAS PELA SUSTENTABILIDADE”, DA UNESCO, NA AMAZÔNIA

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE ÁUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Marcelo Alberto Andrade Gomes, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo “A Formação de Formadores do Projeto “Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade”, da UNESCO, na Amazônia. ”, no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre o processo formativo dos formadores participantes do projeto no contexto da comunidade extrativa de Soure, situadas na costa amazônica.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

() SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):

Bruna Maria Lima Martins

Assinatura e data

Bruna Maria Lima Martins 10/08/2021

Nome do Investigador (em maiúsculas):

Marcelo Alberto Andrade Gomes

Assinatura e data

10/09/2021 Marcelo Alberto Andrade Gomes

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO PROJETO “JOVENS PROTAGONISTAS PELA SUSTENTABILIDADE”, DA UNESCO, NA AMAZÔNIA

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE ÁUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Marcelo Alberto Andrade Gomes, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo “A Formação de Formadores do Projeto “Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade”, da UNESCO, na Amazônia. ”, no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre o processo formativo dos formadores participantes do projeto no contexto da comunidade extrativa de Soure, situadas na costa amazônica.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

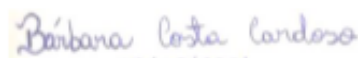
Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

(x) SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):

BÁRBARA COSTA CARDOSO

Assinatura e data


07/09/2021

Nome do Investigador (em maiúsculas):

Marcelo Alberto Andrade Gomes

Assinatura e data



15/09/2021

Para informações, favor contatar : marceloandrade.a.g@gmail.com

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO PROJETO “JOVENS PROTAGONISTAS PELA SUSTENTABILIDADE”, DA UNESCO, NA AMAZÔNIA

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE ÁUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Marcelo Alberto Andrade Gomes, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo “A Formação de Formadores do Projeto “Jovens Protagonistas Pela Sustentabilidade”, da UNESCO, na Amazônia. ”, no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre o processo formativo dos formadores participantes do projeto no contexto da comunidade extrativa de Soure, situadas na costa amazônica.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

(X) SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):

GABRIELLA CALIXTO SCELZA

Assinatura e data



17 de Junho de 2021

Nome do Investigador (em maiúsculas):

Marcelo Alberto Andrade Gomes

Assinatura e data



30/07/2021