



MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS PRODUTORAS
AMAPAENSES: AS ESCOLAS FAMÍLIA DO AMAPÁ COM
O INSTITUTO TERROÁ

ANA LUÍSA BASTOS SOARES

OUTUBRO 2023



MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS PRODUTORAS
AMAPAENSES: AS ESCOLAS FAMÍLIA DO AMAPÁ COM
O INSTITUTO TERROÁ

ANA LUÍSA BASTOS SOARES

ORIENTAÇÃO:

MANUEL PACHECO COELHO

OUTUBRO 2023

Glossário

CT - Comunidade Tradicional

CNS - Conselho Nacional das Populações Extrativistas

DS – Desenvolvimento Sustentável

EC – Educação do Campo

EFAs – Escolas Família Agrícola/Agroecológica/Agroextrativista

EFAC – Escola Família Agroextrativista do Carvão

EFAEXMA – Escola Família Agroextrativista do Maracá

EFAM – Escola Família Agroecológica do Macacoari

EFAP – Escola Família Agrícola do Pacui

EFAPEN – Escola Família Agrícola da Perimetral Norte

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONGs – Organizações Não Governamentais

PA – Pedagogia da Alternância

PMFS – Plano de Manejo Florestal Sustentável

RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Família do Amapá

Resumo

O presente relatório visa apresentar a reflexão sobre o aprendizado no Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional e as atividades realizadas durante o período de estágio com o Instituto Terroá.

Face às dificuldades encontradas pelas Escolas Família do estado do Amapá quanto ao financiamento público e privado, o projeto “Fortalecimento das Escolas do Campo em prol do desenvolvimento de territórios no Amapá” foi pensado para apoiar as EFAs e com elas construir ações a fim de fortalecer a educação do campo e consequentemente o desenvolvimento sustentável na região Amapaense.

Assim, o acompanhamento e visitas às escolas foi efetuado a fim de compreender as relações existentes, os limites que se destacam, a organização e articulação destas comunidades num contexto particular para o sucesso da implementação do projeto.

Palavras-chave: Educação do campo; Desenvolvimento Sustentável; Economias alternativas

Abstract

The purpose of this report is to present a reflection between the learnings from the Master's Degree in Development and International Cooperation and the activities carried out during the internship close to Instituto Terroá.

Regarding the difficulties encountered by the Family Schools, located in the state of Amapá, in terms of public and private funding, the project "Strengthening Rural Schools in favor of the development of territories in Amapá" was designed to support the School Families and build actions with them in order to strengthen rural education and consequently sustainable development in the Amapá region. In this way, schools were monitored and visited in order to understand the existing partner relationships, the limits that stand out, the organization and articulation of these communities in a particular context for the successful implementation of the project.

Key words: Rural education; Sustainable Development; Alternative economic development

Índice

Glossário	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Lista de Figuras	v
Agradecimentos	vi
1. Introdução	1
2. Contextualização do estágio	3
2.1. O Instituto Terroá, instituição facilitadora no desenvolvimento sustentável.....	3
2.2. O momento estágio como ação formadora	5
2.3. Relações Institucionais: o Estado do Amapá e as EFAs.....	6
2.3.1. Contexto socioeconómico do Estado do Amapá	6
2.3.2. Obstáculo ao financiamento Público do Estado	7
3. Desenvolvimento sustentável e o fomento para a educação no campo	9
3.1. Desenvolvimento sustentável no contexto Amazónico.....	10
3.2. Pedagogia da Alternância no Amapá	11
3.3. Breve história das Escolas Família no Amapá	16
4. O trabalho de campo: descrição e análise das atividades	20
4.1. Reuniões de devolução do estudo “Mapeamento de recursos e financiadores privados para as Escolas Famílias do estado do Amapá”	20
4.2. Acompanhamento e visita das EFAs.....	22
5. Conclusões	30
6. Bibliografia	32
Anexos	36

Lista de Figuras

Figura 1: Crescimento Populacional do Amapá entre 1950 e 2022	7
Figura 2: Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância	13
Figura 3: Entrada EFAP	17
Figura 4: Parte central da EFAPEN.....	17
Figura 5: Bloco salas de aula EFAC.....	18
Figura 6: Bloco sala de aula EFAEXMA.....	18
Figura 7: Vista a partir do alojamento dos alunos masculinos.....	19
Figura 8: Localização das 7 EFAS no Estado do Amapá.....	20
Figura 9: Apresentação da 2ª série EFAC (instrumento pedagógico da PA) ...	24
Figura 10: Laboratório Piscicultura EFAPEN.....	25
Figura 11: Dormitório feminino EFAEXMA	26
Figura 12: 1º encontro do plano de reestruturação da EFAM	27

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Instituto Terroá pela oportunidade excepcional de me acolher para o estágio e aos colegas por me receberem tão bem. Obrigada Leonel e Ivan pelas ideias e conversas mas também por me acalmarem nas reflexões.

Aos professores do ISEG que nos deram as chaves para refletirmos nas áreas do desenvolvimento e da cooperação internacional. Quero agradecer especialmente ao Professor Manuel Coelho, pela dedicação, paciência e tempo disponibilizado para me orientar neste relatório.

Gostaria de agradecer também às minhas irmãs, Rute, Elsa, Catarina, e ao meus pais, Lúcia e José, por todo o apoio durante todo o meu percurso universitário. Sem a presença deles nada seria possível.

Às pessoas que me apoiaram na minha estadia no Brasil, D. Liana, André e à Laís e à minha família de coração Iglesias Nicoletti, muito obrigada por me aturarem durante dias sem fim.

Às companheiras e amigas de mestrado, Joana, Mari, Juliana, Marianela, Mila e Carla! A todos os momentos, chamadas, mensagens que passamos juntas durante estes dois anos. Tenho a maior gratidão de ter partilhado tudo isto convosco.

E finalmente, às pessoas das comunidades que conheci e com quem pude partilhar experiências. Obrigada muito especial às EFAs Maracá, do Carvão e do Macacoari, por me fazerem sentir em casa.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” - Paulo Freire

1. Introdução

“As pessoas são a verdadeira riqueza de uma nação”, aponta o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (1990). A abordagem de desenvolvimento humano partilha, com outras abordagens, a ideia de que investir na educação e saúde é um meio poderoso para alcançar o progresso econômico e social geral nas sociedades.

As discussões sobre as noções e as estratégias de desenvolvimento nas últimas décadas têm sido diversas e cada vez mais presentes devido à ampliação dos processos de globalização e às diferentes crises: econômicas, sociais, políticas e ambientais. Tendo como propósito a criação de soluções integradas para a promoção do Desenvolvimento Sustentável (DS), as estratégias das ações do Instituto Terroá são orientadas nos ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável).

Neste sentido, o Terroá desenvolveu o projeto “Fortalecimento das Escolas do Campo em prol do desenvolvimento de territórios no Amapá”, que vincula o desenvolvimento territorial sustentável e a educação do campo das comunidades produtoras da região do Estado do Amapá. Face às diferentes falhas do sistema educacional ao longo dos anos, falta de escolas nas zonas rurais, ensino de baixa qualidade e sem representação das realidades comunitárias, as famílias produtoras do Brasil iniciaram um movimento de criação de Escolas Família Agrícola/Agroextrativista/Agroecológica (EFAs).

Estas experiências, trazidas pela igreja católica nos anos 60, propuseram uma alternativa educacional às comunidades locais e com isso perspectivas de futuro para os seus filhos. Estas escolas utilizam o instrumento da Pedagogia da Alternância (PA), que permite ao estudante uma educação conjugada às “singularidades culturais e regionais”.

A fim de desenvolver os conhecimentos nas áreas da educação, dos movimentos sociais no Desenvolvimento Sustentável (DS), realizei o estágio

curricular no Brasil, mais especificamente junto de comunidades tradicionais da Amazônia.

Na floresta Amazônia, encontramos cidades urbanas e encontramos igualmente as comunidades rurais onde vivem as populações tradicionais. São várias as definições de comunidades tradicionais (Navas et al, 2014). Segundo Cunha e Almeida (2009), as populações tradicionais são “grupos que conquistaram ou estão lutando para conquistar (prática e simbolicamente) uma identidade pública conservacionista que inclui as características de uso de técnicas ambientais de baixo impacto, formas equitativas de organização social, presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir suas leis, liderança local e traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados.”.

Uma outra definição é feita pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.”

Desta forma, as EFAs respondem a uma necessidade das comunidades e são também um meio para a valorização das cadeias de produção Amapaenses. Ao conciliarem a produção de conhecimento com as realidades e saberes locais, estas escolas inserem-se numa educação do DS. Nada obstante, por serem consideradas escolas privadas, são dependentes de financiamento e para responderem às normas instauradas pelo ministério da educação brasileira, carecem de apoio financeiro público.

A fim de apresentar o processo formativo deste estágio interligando DS e Educação do Campo (EC), o trabalho está organizado numa primeira parte relativa à apresentação do contexto geral do enquadramento do estágio; seguido da importância e uma breve história das EFAs e da pedagogia da alternância no DS e por fim, uma descrição e análise do acompanhamento e visitas nas escolas.

2. Contextualização do estágio

2.1. O Instituto Terroá, instituição facilitadora no desenvolvimento sustentável

O Instituto Terroá é uma associação não governamental e sem fins lucrativos, fundada em 2015 com a intenção de atuar na resolução de desafios globais e locais, executando estratégias de impacto para o desenvolvimento de territórios mais sustentáveis, resilientes, inclusivos e democráticos.

A organização está localizada em duas localidades do estado de São Paulo: um escritório de projetos em Piracicaba e um escritório virtual, num coworking em Ribeirão Preto. No ano de 2022, o Terroá esteve implicado em 16 projetos, com atuação em 12 estados do Brasil, contribuindo assim para o desenvolvimento de mais de 30 territórios. Estes projetos impactaram no desenvolvimento de 105 organizações comunitárias e no fomento de 10 cadeias de valor ligadas à sociobiodiversidade brasileira (Anexo 1. Instituto Terroá, 2022).

Nos últimos anos tem atuado em conjunto com organizações e comunidades locais e contribuído para o desenvolvimento económico, social e ambiental em diversos territórios no Brasil com o objetivo de assegurar a qualidade de vida e a prosperidade das gerações atuais e futuras. Com este objetivo a organização realiza uma articulação entre os diferentes setores (governos, empresas e comunidades) sob três linhas de ação pautadas nos ODS que são: territórios engajados e sustentáveis; economia sustentável e inclusiva e educação protagonista e democrática.

O trabalho do Instituto Terroá como facilitador na área do DS da Amazônia, tem sido executado em confluência com cooperativas, associações e escolas família. Visa ao mesmo tempo as parcerias com outros atores como as instituições públicas, universidades e outras Organizações Não Governamentais (ONGs). A relação com as comunidades do estado do Amapá iniciou-se em 2018, numa parceria com a Fundação Porticus, no Programa Economias Comunitárias Inclusivas no Amapá.

A fundação financiou diversos projetos na região em relação com o desenvolvimento da cadeia de valor do Açaí. Dentre estes projetos está a criação da Cooperativa que envolveu uma rede de parceiros da sociedade civil, universidades (Estadual e Federal), instituições e ONGs a fim de criarem uma rede multisectorial e fomentar o protagonismo comunitário.

O Instituto Terroá foi convidado a integrar esta rede com o objetivo de apoiar a Cooperativa a concorrer a diferentes certificações. Pela interação entre produtores e a Cooperativa, notaram a existência de problemas financeiros da EFA do Macacoari e um primeiro projeto de diagnóstico foi iniciado em 2019. Desde então o Terroá realizou ações em educação, mas também no diagnóstico institucional e financeiro das escolas.

Deste modo, foi desenvolvido, em colaboração com a Cooperação Técnica Alemã – GIZ, o projeto “Mapeamento de recursos e financiadores privados para as Escolas Famílias do estado do Amapá”, com os objetivos de I: identificar e compreender os principais obstáculos ao financiamento privado das EFAs e II: recomendar ações para destravar e ampliar o financiamento privado a fim de potencializar o impacto dos recursos privados destinados às EFAs deste estado. Como consequência dos resultados desta ação, o projeto foi renovado em 2020/2021 a fim de realizar o mesmo diagnóstico junto das outras EFAs do estado.

Os principais desafios no quadro do fortalecimento das EFAs está no acesso às políticas públicas, principalmente o acesso ao financiamento público. Em relação aos parceiros implicados nos projetos com as EFAs, nacionais e internacionais, o Terroá contou com o apoio técnico e/ou financeiro do Fundo JBS, a Fundação Porticus e a Cooperação Técnica Alemã para o Desenvolvimento Sustentável - GIZ.

Juntas, estas instituições têm como objetivo comum fortalecer a participação das comunidades locais em diversas áreas do DS e, neste caso, no acesso a uma educação de qualidade para os jovens do território Amapaense. Face às dificuldades de acesso ao financiamento público, tendo como consequência a irregularidade na gestão das EFAs, o projeto tende a focar as suas ações no apoio da resposta às complexidades burocráticas do

financiamento. Para isso é necessário compreender a relação existente entre o poder público (que disponibiliza o recurso) e as associações que geram as EFAs.

2.2. O momento estágio como ação formadora

Realizar o estágio como trabalho final de mestrado foi uma evidência desde o início do curso. Na minha opinião, além da oportunidade de ganhar uma experiência profissional, a intenção era contrapor teoria e prática no contexto da área do desenvolvimento e da cooperação. Em adição, as lutas sociais brasileiras e as formas alternativas de produção de alimentos era uma área de grande interesse pessoal.

Assim, o contacto com o Terroá aconteceu com a expectativa de conhecer o trabalho de campo na área de desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais, produtoras da Amazônia.

O estágio, pensado no projeto “Fortalecimento das Escolas do Campo em prol do desenvolvimento de territórios do Amapá”, teve uma duração de 4 meses, de junho a outubro de 2023. O objetivo principal era a compreensão dos processos de elaboração e implementação das ações e também as dinâmicas para a criação de soluções integrativas com as populações. Consequentemente tive como objetivos iniciais, acompanhar a evolução do projeto junto das Escolas Família e contribuir com a recolha de dados, na organização de encontros, na produção de atividades junto das comunidades e na produção de relatórios.

Quanto ao cronograma de atividades inicial previu-se:

- Uma primeira fase de análise de documentos e de reuniões com as equipas no mês de junho. Este momento inicial aconteceu durante o mês de junho em São Paulo onde as reuniões (presenciais e online) aconteceram;
- Nos meses de julho e agosto, estavam inseridas as atividades de campo, onde decorrem os encontros quer na Amazonbai quer nas Escolas Família, no estado do Amapá;
- A fim de realizar os relatórios para os parceiros, foi atribuído ao mês de setembro.

Entretanto, devido ao atraso da assinatura do contrato e, como consequência, o atraso do início do projeto, previsto para o mês de julho, o cronograma foi modificado no período de setembro. De facto, a tarefa relativa à produção de relatórios deu lugar à continuidade no acompanhamento das EFAs.

2.3. Relações Institucionais: o Estado do Amapá e as EFAs

2.3.1. Contexto socioeconómico do Estado do Amapá

O território Federal do Amapá, tornou-se Estado em outubro de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição Federativa do Brasil. Localizado no extremo norte do Brasil, possui 142.470.762km², com uma população total de 733 508 habitantes, 75% em zona urbana e 25% em zona rural (IBGE, 2022).

É considerado o Estado mais preservado, com 72% da sua área definida como áreas de conservação (19 unidades de conservação e 5 terras indígenas). As fronteiras terrestres são feitas com a Guiana Francesa a norte, a sul com o estado do Pará, a oeste com o Pará e o Suriname e a fronteira marítima a leste com o oceano Atlântico e fluvial com o Rio Amazonas, o majestoso, como é chamado pela população Amapaense.

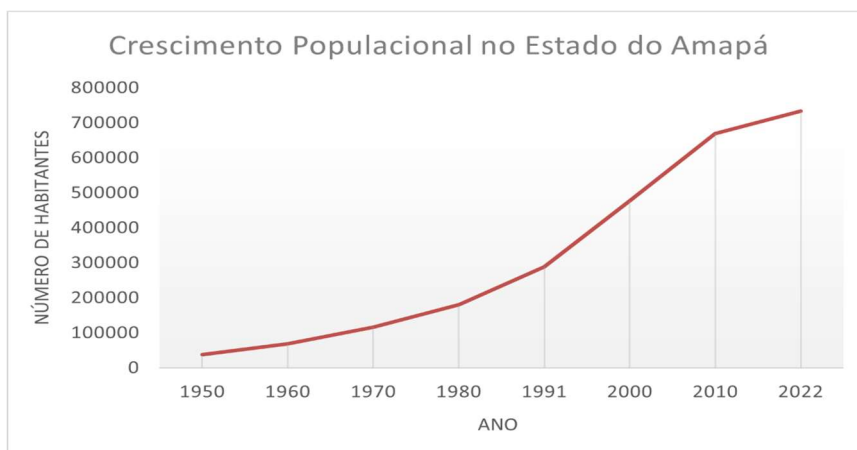
Do ponto de vista económico, o principal setor deste Estado é o terciário, com uma receita anual em 2022 de 663.625.784 mil reais; seguido do setor secundário, 232.393.257 mil reais e o setor primário, com 8.104.256 mil reais. Porém, segundo a pesquisa de Lomba e Cardoso (2020), a principal fonte de rendimento do Estado é o setor primário, com base na agricultura e o extrativismo vegetal, sendo que este é insuficiente para responder à procura local. Esta diferença entre estudos locais e as estatísticas oficiais deve-se entre outros fatores ao facto deste setor estar dentro do sistema económico informal.

Ainda segundo as/os autores, em 2003, o Governo Federal, iniciou um projeto de DS através do Ministério do Desenvolvimento Agrário com o objetivo de apoiar iniciativas da sociedade civil e do poder público rural. Os objetivos finais fixados foram a redução das desigualdades e a integração das dinâmicas territoriais no desenvolvimento nacional.

Quanto ao ponto de vista demográfico, o Estado do Amapá tem visto, desde 1950 a sua população aumentar (figura 1, IBGE). O grande pico de

aumento deu-se entre 1991 e 2010, justificado por um movimento migratório de pessoas à procura de melhoria das condições de vida e à diminuição da mortalidade infantil (Filocreão, 2013).

Figura 1: Crescimento Populacional do Amapá entre 1950 e 2022



Fonte: IBGE, 2023

Consequência do aumento populacional, os investimentos do poder público nas áreas sociais foram crescendo. No entanto, estes não alcançaram todas as populações Amapaenses. Durante as deslocações nas escolas foi possível observar que as vias principais de acesso são de terra, o sistema elétrico muito frágil (cortes regulares da corrente elétrica). Segundo relatos e constato durante as visitas, as comunidades mais distantes da capital não padecem de estrutura física elétrica e o saneamento básico é inexistente no exterior dos centros das áreas urbanas.

Em 2023, o Governo de Estado do Amapá contabiliza mais de 28.7 bilhões de reais em investimentos destinados ao desenvolvimento dos municípios, aplicados em saúde, infraestrutura, educação e na bolsa família¹.

2.3.2. Obstáculo ao financiamento Público do Estado

Para responderem a uma procura crescente da Educação, ligada a outros fatores, as CT e igreja católica, criaram as escolas família.

¹ [Secretaria de comunicação Social:](#)

Dado o modelo de gestão associativo/comunitário, as EFAs não são qualificadas nem como escolas privadas nem como escolas públicas e oferecem um serviço gratuito sem financiamento do Estado contínuo. Estão registradas nos conselhos de educação, o que garante o funcionamento regular das mesmas e devem responder à legislação Federal.

Um dos principais desafios que as Escolas Família enfrentam está relacionado com o acesso ao financiamento público, principalmente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). Gerido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), o fundo é um instrumento de financiamento da educação pública, de “natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação”. Estes recursos são destinados para fins de manutenção e de “desenvolvimento da educação” (Ministério da Educação, 2021).

Quanto à utilização dos recursos, no documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (2021), podem incluir “mínimo de 70% (setenta por cento) na remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício; restante para a manutenção e desenvolvimento da educação básica pública”, dentro deste orçamento não é possível, por exemplo, a utilização em alimentação escolar.

Mendonça e Barbalho (2021), explicam que as Políticas Públicas relacionadas às EFAs foram implementadas no Estado do Amapá pelo Programa de Apoio Técnico e Financeiro, estabelecido pelo “Termo de Fomento” - Lei Estadual nº0924/2005/GEA, através da SEED.

Porém, a/os autores, notam que:

“Apesar da existência do referido Termo de Fomento, existe uma luta travada pela Rede Escolas Famílias do Amapá/RAEFAP no sentido de garantir o direito de seus alunos, matriculados e computados no Censo Escolar, quanto ao recebimento do partilhamento do recurso do Fundo de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB, direito este previsto em sua legislação, Lei nº11.494/2007, alterada, posteriormente, pela Lei nº 12.695/2012”

A Rede das Associações das Escolas Família do Amapá (RAEFAP) encontra-se dissolvida devido a pendências judiciais trabalhistas, isto é, ações

de queixa junto ao Tribunal do Trabalho por um grupo de professores. Estes acusam a rede no atraso de pagamentos salariais. Segundo os discursos locais e o papel da RAEFAP, como gerente e administradora das EFAs, em termos administrativo-jurídicos, os atrasos de pagamento dos monitores são justificados pela demora da transferência dos recursos do FUNDEB durante o ano de 2015.

Assim, a questão financeira das EFAs vincula-se a diversas incertezas que afetam o planejamento no longo prazo das sessões escolares, mas também, inevitavelmente, quanto à retenção do corpo docente, técnico e administrativo. Do mesmo modo, esta instabilidade do financiamento público, influencia os doadores da esfera privada porque estes têm tendência a trazer um suporte financeiro a projetos específicos ou a projetos que se desenvolvam a curto prazo.

Face às dificuldades apresentadas para a continuidade de uma educação adequada ao contexto local, estes atores necessitam de criar estratégias relativas ao fundo público, um dos principais problemas ao fortalecimento da EC. Neste sentido, a cooperação entre parceiros (Instituto Terroá, outras ONG, atores externos e as EFAs) é essencial para que haja um movimento em direção ao fomento da educação do campo para o desenvolvimento sustentável.

3. Desenvolvimento sustentável e o fomento para a educação no campo

Como referido acima, o Terroá atua no Amapá como facilitador na área do desenvolvimento territorial sustentável. As diferentes ações contribuem para os eixos definidos pela agenda dos ODS e mais especificamente no objetivo 4. Educação de qualidade, 8. Trabalho decente e crescimento económico, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 13. Ação contra a mudança global do clima e 15. Vida Terrestre.

Neste capítulo, a revisão da literatura sobre o tema envolvendo desenvolvimento territorial sustentável, assim como a ligação com a educação do campo e a metodologia da pedagogia da alternância.

3.1. Desenvolvimento sustentável no contexto Amazónico

O termo desenvolvimento sustentável apareceu no relatório Brundtland intitulado *Our Common Future* em 1987. Desde então o trabalho para definir esta noção tem sido amplo, tendo em conta as várias ideologias que abrangem os temas ambientais, económicos, ecológicos, institucionalistas e sociológicos. No relatório da ONU (1987), desenvolvimento sustentável é definido como “o desenvolvimento que permite satisfazer as necessidades das gerações no presente, sem comprometer a capacidade das gerações de satisfazerem as suas” (p.41, tradução própria)².

São várias as definições económicas da noção de DS. Para Sachs (2004), desenvolvimento sustentável só é possível se houver uma harmonia entre os objetivos sociais, económicos e que deve ser refletido sob oito critérios: social, cultural, ecológico, ambiental, territorial, económico, político a nível nacional e política internacional. Na visão do autor, um dos principais fundamentos do DS é o desenvolvimento territorial, pois diante de uma diversidade socioeconómica a existência de estratégias de desenvolvimento sustentável somente numa escala global não responderá às necessidades de cada comunidade e, conseqüentemente a um desenvolvimento sustentável em todos os critérios acima referidos.

Durante os últimos anos, existem grandes preocupações sobre a conservação da biodiversidade da Amazônia. Segundo Walter-Porto Gonçalves (2012), desde os anos 70, o desenvolvimento da região Amazônica envolvia o desmatamento em massa e hoje, a riqueza em biodiversidade entra nos interesses capitalistas. Os recursos naturais extraídos da floresta Amazônica são diversificados. Os produtos madeireiros e os produtos não madeireiros como: o cupuaçu, a andiroba, o exu, o ingá, a bacaba, o murumuru, entre outros, são utilizados como plantas medicinais, em higiene e cosmética e na alimentação.

² “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”

Entre os produtos não madeireiros destacam-se a Castanha do Brasil e, desde os anos 90, o Açaí. Hoje, é considerado o “ouro preto”³ da Amazônia e tem visto o seu consumo crescer de forma considerável devido às suas características nutricionais. O seu cultivo e extração é feito, em grande maioria, pelos agricultores familiares e CT. No entanto, o aumento da procura do Açaí, traz preocupações quanto à expansão do cultivo da palmeira e do conjunto de processos associados a um aumento de produção intensiva (monocultivo, devastação de fauna nativa, uso de pesticidas e fertilizantes).

Por esta razão, ONGs socioambientais, associações e cooperativas locais lutam para a valorização da cadeia de Açaí, num conjunto de processos participativos e de diálogos com o objetivo de preservar e manter a floresta em pé⁴.

Para as escolas, é necessário a valorização da cadeia de valor do Açaí mas também de todas as cadeias de valor sobre as quais as comunidades dependem. Ao se focar essencialmente numa só cadeia, a tendência será a deslocação de interesse produtivo num produto único e conseqüentemente o declínio de produção das outras fontes de alimento e de renda nas comunidades.

Em vista disto, as escolas defendem que é necessário um conhecimento elaborado durante o período escolar e tentam assim praticar e criar laboratórios das diferentes cadeias dos produtos extraídos da região.

3.2. Pedagogia da Alternância no Amapá

Baseado na pesquisa de Lomba e Cardoso (2020), as EFAs foram o resultado da proposta da metodologia da Alternância, nascida em meados de 1930 em França, pela necessidade de uma EC que estivesse em concordância

³ "Ouro preto" da Amazônia: popularização do açaí desafia cadeia de produção sustentável a buscar soluções | Negócios | Um só Planeta. Disponível em: <https://umsoplaneta.globo.com/financas/negocios/noticia/2023/07/04/ouro-preto-da-amazonia-popularizacao-do-acai-desafia-cadeia-de-producao-sustentavel-a-buscar-solucoes.ghtml>. [Acesso em 15/06/2023]

⁴ A economia da floresta em pé | United Nations Development Programme. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/news/economia-da-floresta-em-pe>. [Acesso em: 3/09/2023]

com as realidades locais. Os autores explicam que, a educação do campo, foi inicialmente pensada e executada como a educação urbana, o que não correspondia nem respeitava as “singularidades culturais e regionais” das famílias e comunidades da sociedade brasileira.

A Pedagogia da Alternância é diferente:

“pois não tem como objetivo maior a fixação do homem no campo; (...) e tem como característica a valorização do jovem do campo, a preservação e o desenvolvimento do meio a partir de uma formação integral proporcionada pelas EFAs” (Lomba e Cardoso, 2020).

Neste próximo capítulo, o objetivo é desenvolver uma reflexão sobre o papel da PA como proposta educativa e uma breve história das EFAs no estado do Amapá.

Os autores do guia “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” da UNESCO (2017), defendem que:

“A EDS (...) requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal”

A escola, no sentido comum e como instituição, tem como objetivo transmitir os conhecimentos científicos que ao longo da nossa história foram acumulados.

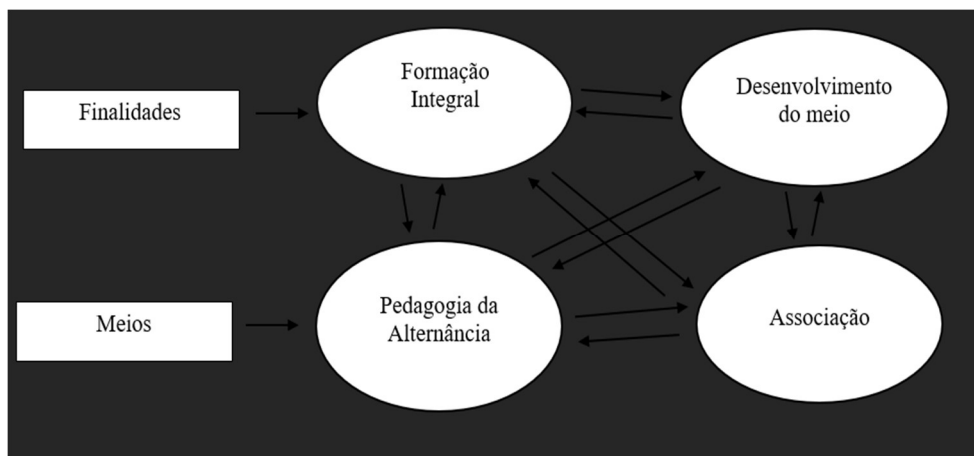
No entanto, o processo pedagógico de uma escola do campo vai além desta finalidade. Pela constituição dos quatros pilares da alternância, as EFAs estimulam as ações associativistas das comunidades locais e fortalecem o capital social.

As primeiras experiências com a PA no Brasil, começaram no estado do Espírito Santo, em 1969, tendo mais tarde expandido para os outros estados (Sousa, 2016). Estas deram-se pela criação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e pode-se destacar mais especificamente as Escolas Família Agrícolas/Agroextrativistas, Escolas Agrícolas e Centros Formação Rurais.

Segundo Gimonet (2007), a proposta educativa da PA apresenta-se como uma alternativa de formação escolar de acordo com as especificidades do meio em que está instaurada. Ela é baseada em quatro pilares: a formação integral do

estudante, o desenvolvimento do meio, a associação das famílias/pais e a pedagogia da alternância, como apresentado no esquema seguinte:

Figura 2: Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Gimonet (2007, p.15)

A boa articulação destes pilares resulta no funcionamento eficaz da pedagogia da alternância. O autor define desta forma a Alternância como uma “rede complexa de relações” (Gimonet, 2007). Deste modo, as finalidades e meios estão presentes em qualquer centro ou escola familiar rural que proponha a metodologia da alternância sendo que para atingir as finalidades (desenvolvimento do meio e a formação integral dos estudantes) é necessário a existência dos meios (presença do método pedagógico da alternância e das associações).

Desta maneira, a PA apresenta uma alternativa adequada às peculiaridades das comunidades locais dando importância igual aos dois meios integrantes da vida do estudante.

Com a ligação entre conhecimento formal da escola e o conhecimento tradicional, a consolidação do trabalho do campo, como a agricultura, o extrativismo, a pecuária e a piscicultura e assim contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Ao considerarmos a riqueza da biodiversidade do território, a inserção da proteção do meio ambiente é uma componente do currículo escolar trabalho nas associações das EFAs. Nesta dimensão, é repensado a gestão dos recursos

naturais, dos espaços geográficos e socioeconómicos, trazendo desta forma alternativas ao manejo desses recursos.

Deste modo, a contribuição da escola está na formação de jovens qualificados para responder às questões ambientais sustentáveis, mas também de capacitar os estudantes na reflexão para a adequação das suas realidades. Entende-se, deste modo, a relação escola-comunidade-meio ambiente, interações que acabam por ter uma influência nas dinâmicas sociais e produtivas do território.

Além de ser uma proposta educativa para responder às necessidades locais, a Pedagogia da Alternância, acrescenta uma vertente política ao incluir a valorização dos saberes locais, ao incluir nos seus processos a participação de todos na comunidade (Vergutz e Cavalcante, 2014). Isso é da mesma forma verificável pela organização do dia a dia no tempo escola (Anexo 2). Os alunos, com a supervisão dos monitores) são responsáveis pelas tarefas de limpeza e de alimentação.

Graças à estrutura organizacional da PA, composta por 8 instrumentos pedagógicos, esta possibilita aos estudantes uma reflexão entre meio escolar, familiar e comunitário.

Os instrumentos pedagógicos utilizados são os seguintes:

1. Plano de estudo: instrumento metodológico, participativo que pode ser produzido por questionário, conversas e diálogos. Permite a reflexão em torno das questões que interessam o estudante e a compreensão da sua realidade política e social;
2. Colocação Comum: apresentação oral do Plano de Estudo. Este instrumento permite a partilha da realidade de cada um com os restantes estudantes assim como a discussão entre o conhecimento científico e local;
3. Caderno da realidade: este instrumento acumula os registos da vida do estudante com o objetivo, para ele, de sistematizar as reflexões;
4. Visita às famílias: as visitas contribuem para as relações escola-família, mas também para o conhecimento da realidade do estudante;

5. Visitas de estudo: a função deste instrumento é o confronto e a reflexão sobre as diferentes realidades, da escola e do meio socioprofissional e podem igualmente aprofundar os temas relacionados com o ano letivo;
6. Tutoria: corresponde ao acompanhamento por um dos monitores sobre as experiências realizadas no tempo escola e no tempo casa;
7. Projeto Profissional do Jovem - PPJ: projeto profissional desenvolvido pelo estudante em relação à comunidade ou à produção familiar;
8. Avaliação geral: aqui poderíamos desdobrar em dois instrumentos. Entram nele, as atividades de retorno (apresentações de cada turma sobre temas geradores: situações de interesse para a população local que podem interferir no desenvolvimento da pessoa e daquela realidade. São votados na assembleia da associação da escola família antes do início do ano letivo, e a avaliação da convivência (aqui são avaliadas as atitudes, relações, disponibilidade, realização das tarefas do dia-a-dia na escola, compromisso e o diálogo. Em casa a avaliação é feita pela família. Após estas avaliações, uma conversa e uma reflexão são feitas em comum).

É clara a abordagem das EFAs em criar cidadãos informados envolvendo-se com as preocupações ambientais, económicas e político-sociais. Paulo Freire (1993) destaca a necessidade de uma consciência crítica que envolve a compreensão do mundo e da sua leitura, estar e saber-se nele. Podemos também afirmar o movimento das EFAs como um movimento ambiental:

(...) saber ambiental emergindo de um processo de transformação do conhecimento que se estabelece em relação direta com suas condições de aplicação. A racionalidade ambiental, como estratégia alternativa de desenvolvimento, articula assim as esferas de racionalidade substantiva, teórica, instrumental e cultural; é um processo social, síntese de teoria e prática: de transformações teóricas, movimentos sociais e mudanças institucionais que incidem na concreção do conceito de ambiente”⁵

⁵ LEFF, 2021 p.164-165

Neste sentido, podemos concluir a relação intrínseca da educação do campo com as noções de sustentabilidade e ambiente, além da consciência e reflexão que tenta transmitir sobre a realidade onde o estudante se insere.

3.3. Breve história das Escolas Família no Amapá

Segundo Gimonet (2007) a primeira EFA no estado do Amapá, a EFAP, foi criada em 1988. Todo o processo de instauração desta primeira escola iniciou-se nos anos 1980 com ações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá, porque a oferta escolar era insatisfatória mesmo sendo indispensável para o desenvolvimento do estado. Graças ao vínculo com a Igreja Católica ligada à Teologia da Libertação, vindos de Itália, a discussão e partilha de experiências encaminhou o STR a pensar e a construir uma escola privada mantida pelas famílias agrícolas. Desde então foram construídas EFAs por meio de mutirões, pelas famílias dos alunos e da comunidade, e financiadas inicialmente pelo movimento religioso.

Hoje, existem 7 EFAs no estado, 6 delas implantadas e uma sétima em construção. Apresento em seguida cada uma delas:

1. Escola Família Agrícola do Pacuí - EFAP

A primeira EFA criada no Amapá. Localizada no Distrito do São Joaquim do Pacuí, município de Macapá. Inaugurada em 1988, atua com o ensino fundamental (6º a 9º ano) e qualificação básica em agropecuária, ensino médio e Educação Profissional Técnico em agropecuária.

São cerca de 230 km da capital Macapá. O acesso é rodoviário, cerca de 60% do piso pavimentado com asfalto. Obras estão em curso para conclusão do asfaltamento. A Escola ocupa um terreno de 89 hectares.

Figura 3: Entrada EFAP



Fonte: Autora, 2023

2. Escola Família da Perimetral Norte - EFAPEN

Situada na Comunidade do Cachorrinho, município de Pedra Branca do Amapari e Porto Grande, inaugurada em 1991. Oferece ensino fundamental com qualificação básica em agropecuária. Partindo da capital Macapá, o acesso à escola se dá por rodovia, em cerca de duas horas e meia de trajeto. Parte da estrada está pavimentada em asfalto e parte em chão de terra.

Figura 4: Parte central da EFAPEN



Fonte: Autora, 2023

3. Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC

A Escola Família Agroextrativista do Carvão foi inaugurada em 1997. Localizada no distrito do Carvão, município de Mazagão Novo. Oferece ensino fundamental com qualificação básica em Agroextrativismo, ensino médio e educação profissional técnica em Agroextrativismo. O acesso à escola é

rodoviário, desde a capital Macapá o piso é pavimentado em asfalto em 90%. O trajeto demora cerca de 50 minutos. A Escola está num terreno de 53 hectares.

Figura 5: Bloco salas de aula EFAC



Fonte: Autora, 2023

4. **Escola Família Agroextrativista do Maracá - EFAEXMA**

Estabelecida na vila do Maracá, Município de Mazagão Novo, foi constituída em março de 2000. Oferece ensino fundamental com qualificação básica em Agroextrativismo. O acesso à escola se dá por via rodoviária sendo uma parte em asfalto e uma longa distância em terra (Anexo 3). No período de chuvas o piso torna-se liso e não utilizável. O trajeto dura aproximadamente duas horas e meia. A Escola está num terreno de aproximadamente 15 hectares.

Figura 6: Bloco sala de aula EFAEXMA



Fonte: Autora, 2023

5. **Escola Família da Colônia do Cedro - EFACE**

Localizada na Colônia do Cedro (Projeto de Assentamento de Reforma Agrária subordinado ao Instituto Nacional de Reforma Agrária - INCRA), no

Município de Tartarugalzinho. Inaugurada em abril de 2003, atuava com ensino fundamental com qualificação básica em Agropecuária. A 210 km de Macapá, o trajeto dura cerca de três horas. O acesso é praticamente todo em asfalto e um trecho de 13 km até à escola em terra. Atualmente a escola está fechada devido à queda de infraestrutura durante a pandemia da COVID-19.

6. Escola Família Agroecológica do Macacoari - EFAM

No dia 14 de junho de 2014 foi inaugurada a EFAM. Localizada na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no Município de Itaubal. Fruto do esforço coletivo dos moradores das comunidades da foz do Rio Macacoari e em parceria com o Governo do Estado, a escola oferece ensino fundamental com qualificação básica em Agroecologia e ensino médio. Partindo da capital Macapá, chega-se por rodovia até o Lontra da Pedreira onde é necessário embarcar em voadeira (Anexo 4) até a escola. São cerca de 50 minutos na via pavimentada e 40 minutos passando pelos rios Ipixina Miranda, Amazonas e Macacoari. É preciso obedecer ao movimento de cheia e vazante das marés. No rio Amazonas é comum enfrentar maresia. Partindo do Lontra da Pedreira, o acesso à EFAM é exclusivamente por via fluvial.

Figura 7: Vista a partir do alojamento dos alunos masculinos



Fonte: Autora, 2023

7. Escola Família do Bailique - EFAB

A sétima escola família está em construção na comunidade do Bailique, mais especificamente no assentamento Agroextrativista Irataputu.

Figura 8: Localização das 7 EFAS no Estado do Amapá



Fonte: Lomba & Cardoso, 2020

Segundo o IEB (2016), o reconhecimento e valorização das EFAs é necessário pela contribuição que estas associações prestam à sociedade local. Ao oferecerem uma educação de qualidade e adequada às realidades de vida dos alunos, a escola família, permite uma liberdade de escolha quanto ao futuro que a/o aluna/a deseja.

Indubitavelmente, a compreensão das dinâmicas e das relações existentes neste contexto, poderá não somente criar as condições necessárias para o sucesso da implementação de um projeto ou à eficácia das doações para o fomento na educação do campo, como pode ser criador de elementos-chave para a reflexão e criação de políticas públicas adaptadas e que tenham um real impacto no seio das comunidades Amapaenses.

4. O trabalho de campo: descrição e análise das atividades

4.1. Reuniões de devolução do estudo “Mapeamento de recursos e financiadores privados para as Escolas Famílias do estado do Amapá”

Com o objetivo de viabilizar o processo de transparência e participação, no quadro de finalização do estudo dos potenciais financiadores privados, foi preparado um retorno dos resultados junto às 3 escolas participantes. A intenção

era a criação de um artigo público mas também como uma ferramenta de uso para as associações das EFAs.

Este trabalho foi realizado junto do consultor do Instituto Terroá, meu mentor de campo e tinha como objetivo filtrar informações sensíveis e que fossem úteis para as Escolas Família. O desafio era apresentar os resultados sem comprometer informações de cada uma das EFAs e a adaptação do documento com representatividade das escolas.

Para criarmos estes documentos de devolução e para organizar a segunda etapa, de ação de apresentação e discussão com as escolas, foi-nos dado o mês de junho. A leitura do relatório assim como as discussões sobre o contexto da realidade das CT foi iniciada em São Paulo, à distância, por meio de reuniões virtuais com o orientador e com o mentor.

A segunda atividade desta ação consistiu em apresentar, por via de encontros com os representantes das associações e das três escolas família, os resultados e as recomendações que os analistas realizaram e discutir com elas as lacunas do estudo em relação à realidade da escola e da sua situação.

O primeiro encontro aconteceu na EFAC, no dia 24 de julho. Primeiramente, o meu mentor apresentou-me aos representantes seguido da apresentação do projeto. Algumas questões foram levantadas pelo representante daquela escola, quanto: à falta de compromisso da SEED, a problemática sobre a aceitação de financiamento privado cuja proveniência vem de empresas de mineração ou de empresas extratoras de madeira (empresas que são acusadas de invasão de terras quilombolas, indígenas e das comunidades ribeirinhas). Apresentou igualmente a ideia e a estrutura planejada para que a EFAC se tornasse de certa forma independente do apoio do estado. Nesta escola percebe-se uma organização institucional e política forte. Aqui, destacam-se as relações com o Centro Nacional das Populações Agroextrativistas (CNS) e com um representante político do estado.

A segunda escola visitada foi a EFAPEN, no 15 de agosto. Dado à falta de eletricidade a escola estava sem atividade. Problema recorrente por estarem em localidades afastadas da capital e pelo difícil acesso das equipas de manutenção da companhia elétrica. O mesmo procedimento de apresentações

foi feito, seguido do retorno do projeto. Aqui o retorno dos representantes focou-se na questão sobre a maturidade institucional e nas dificuldades ao acesso ao FUNDEB.

O retorno para a EFAM, terceira escola incluída no estudo, foi feito em Macapá, no dia 17 de agosto, por duas razões: a principal é que a escola apresenta vários obstáculos a nível jurídico e conseqüentemente financeiro; o segundo, o difícil acesso na estrutura. O bom funcionamento de transporte depende das marés do rio Amazonas. Nesta reunião, foi discutida a situação atual da escola (a existência de manutenção dos laboratórios e de produção) assim como as perspectivas de iniciação do ano letivo 2022/2023. Nesse momento, a possibilidade jurídica seria de entrar com uma ação civil pública proposta pela advogada financiada pelo parceiro Interelos.

Este primeiro contato, mais formal, implicou menos tempo de convívio e de fato menos abertura para informações novas e relevantes fossem recolhidas.

4.2. Acompanhamento e visita das EFAs

Um dos principais riscos no projeto “Fortalecimento das Escolas do Campo em prol do desenvolvimento de territórios no Amapá”, é o fator humano do comprometimento das associações-escola às ações do projeto. Assim sendo, o Terroá propôs-me como tarefa de acompanhamento das EFAs com o objetivo de compreender a educação da alternância, a realidade das famílias locais, do envolvimento com as comunidades e conhecer as relações dos atores.

Para isso, foi utilizado o método de observação e de conversas informais. A importância do envolvimento é relevante para desenvolver um trabalho com comunidades em que as relações com as instituições públicas e estatais são complexas. Nesse intuito, foi necessário aprofundar o conhecimento da história, das antigas e atuais lideranças, os atores externos envolvidos, as suas relações e compreender a PA. Cada escola família do estado do Amapá tem as suas peculiaridades e é importante compreender o funcionamento de cada uma delas assim como os atores ao seu redor.

Paulo Freire (1970), propõe o método de “observação compreensiva” que define como sendo uma prática da descodificação do meio:

“(…) É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam reuniões de alguma, associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presencie seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da Arca”⁶

Assim, procuramos estabelecer visitas às escolas, por contacto informal, aproveitando igualmente as visitas de parceiros. Das 7 EFAs, visitamos 5 tendo em consideração os contextos distintos de cada uma delas. Como método de observação, a opção foi de realizar uma observação participativa de forma que os comportamentos e os discursos incluíssem uma influência mínima pela presença de pessoas externas.

Ao ser um participante da observação, o nível de envolvimento com a cultura, as ações, os hábitos, interesses e atitudes, são acessíveis a um nível mais profundo de compreensão de um grupo num certo contexto (Campos et al., 2021). Aqui, não só a compreensão das relações interpessoais é autêntica, mas também o estabelecimento das relações de confiança é facilitado.

Com isto, inserir-me como uma pessoa exterior, portuguesa, num contexto de comunidade em que o sentimento sobre o passado colonial ainda é presente, foi um dos desafios encontrado. Não obstante, a consciência dessa posição facilitou também a forma natural e humana da integração. O saber perguntar e o como perguntar, o se envolver sem se comportar exatamente da mesma forma foram os meios seguidos para que as visitas fossem representativas do dia-a-dia das escolas.

Na EFAC, escola com a qual a equipa do Terroá tem uma relação mais próxima e pela localização próxima da capital, a minha estadia estendeu-se de 2 a 6 dias. Convivi com as/os aluna/os do ensino médio (cerca de 140 estudantes), mentores e administradores.

Esta imersão foi importante para ter uma leitura do que é a PA e a sua importância para as comunidades locais. De facto, nos diálogos com os alunos,

⁶ Pedagogia do Oprimido, 1970, p.60

eles apontaram as discrepâncias entre a realidade do dia-a-dia e o ensino nas escolas públicas. Notaram que o grande número de estudantes nas turmas leva a um maior prejuízo na aprendizagem e na concentração causados pelo barulho. Também, foi apontado que o método utilizado pelas escolas públicas não tem ligação com o meio em que convivem e isso impacta nos seus interesses de aprendizagem. Pela percepção dos estudantes, a maioria, tem uma pequena atuação na produção familiar. Ela é principalmente ligada à formação oferecida pela escola.

Em contrapartida, existem alguns alunos que contribuem diretamente para a renda familiar. Por exemplo, são responsáveis por uma área de manejo de açcaizal ou comercialização da produção agrícola em feiras.

Figura 9: Apresentação da 2ª série EFAC (instrumento pedagógico da PA)



Fonte: Autora, 2023

Para compreender o funcionamento e o regulamento da escola, as conversas com os professores foram essenciais. Apresentaram com muita atenção todos os instrumentos da PA. Além disso, algo importante é a rotina da escola, seguida por todos.

A segunda visita foi na EFAP, onde ficamos 2 dias. É uma escola de formação de ensino médio e a única a ser reconhecida com formação técnica. Aqui estão inscritos 55 estudantes. Os diferentes laboratórios estão em funcionamento, no entanto, segundo os técnicos e a diretoria, a venda da produção ajuda no apoio das despesas sem criar um rendimento suficiente à autonomia financeira.

Também durante as conversas informais, notou-se uma relação mais próxima com a EFAPEN e boas relações com a governança política atual do município de Macapá. Este último, concedeu o financiamento para a construção do laboratório de ovos e da manutenção de estruturas.

A conversa com os alunos fez-nos entender que o período escolar poderia depender da presença ou não de professores. O período poderia ser de um mês até um mês e meio. Para os que vivem mais distante, a “18h de tempo”, como especificado pelos estudantes, este tempo na escola é benéfico, pois a viagem poderia tornar-se mais cansativa, ao longo do ano letivo, se a alternância fosse a cada 15 dias.

Na visita à EFAPEN, para a reunião de devolutiva do estudo inicialmente tratado, encontravam-se professores, alunos e o pessoal administrativo da escola. Durante a nossa visita, os principais obstáculos apontados pela diretoria eram as quebras de eletricidade, a falta de recursos para a manutenção da infraestrutura e a dificuldade de terem acesso ao FUNDEB. Aqui os laboratórios de piscicultura e parte do laboratório agrícola estão em funcionamento.

Figura 10: Laboratório Piscicultura EFAPEN



Fonte: Autora, 2023

Quanto à EFAEXMA, acompanhamos uma ação de professores da UNIFAP, durante 3 dias. O objetivo era ter um contato com a escola e compreender a situação em que se encontrava. As aulas estavam suspensas por falta de recursos financeiros para assegurar a alimentação dos estudantes.

Figura 11: Dormitório feminino EFAEXMA



Fonte: Autora, 2023

Quanto ao FUNDEB, a escola encontrava-se na mesma situação das restantes e na última visita à SEED para desbloquear o processo, o presidente da Associação foi notificado da falta de um documento. As visitas são semanais e o retorno da secretaria de educação é, na maioria das vezes, que o fundo será desbloqueado, que a documentação está errada ou incompleta.

Nas conversas informais, uma preocupação da comunidade foi apontada pelo presidente da associação. Algumas semanas antes, um Plano de Manejo Florestal Sustentável (PMFS) na zona do assentamento daquela comunidade foi aprovado. A tensão à volta do assunto era palpável, a comunidade estava a organizar a 1ª assembleia dos povos do Maracá. O presidente denuncia o não-diálogo com as comunidades, contrário ao apresentado no projeto, mas também o impacto que terá no futuro.

Algo muito interessante aconteceu: um dia após mencionarmos um outro PMFS, a sul do Estado do Amapá, a data da assembleia, adaptou-se em função da data de reunião do CNS. Importante aqui destacar o movimento entre comunidades a partir das associações das EFAs.

A situação da EFAM é a mais complexa. A associação não tem acesso ao financiamento público desde 2019, devido a pendências judiciais. Isto implica a impossibilidade de receber recursos privados.

Tem contado com o suporte não monetário do Instituto Terroá, a UEAP e a Fundação Porticus para que possa oferecer as aulas. No entanto, devido à

situação financeira, o ano letivo 2022/2023 não tinha sido lançado até ao mês de agosto.

Uma ação foi desencadeada pela associação da EFAC, propondo uma mobilização comunitária e o apoio técnico dos parceiros, para que as aulas pudessem ser iniciadas antes do final do ano. Fomos convidados a participar nos dois encontros que foram realizados:

- O primeiro, no dia 6 de setembro, para serem pensadas soluções a fim de dar início ao ano letivo. A discussão fez-se com os representantes da escola, do conselho da associação, representantes dos pais e dos alunos e um representante/articulador político;
- Um segundo momento, dias 15 e 16 de setembro, onde foram trabalhados os calendários e definidas as datas da assembleia para apresentação aos associados. Para esta oficina, a EFAC disponibilizou uma das suas administradoras escolar para apoiar no desenho e repensar a adaptação do calendário.

Figura 12: 1º encontro do plano de reestruturação da EFAM



Fonte: Autora, 2023

Esta ação comunitária foi um dos momentos mais relevantes deste período de campo para compreender a importância do envolvimento e das relações dentro das comunidades.

Por meio de diálogos informais, e a partir da observação, compreende-se que as EFAs são um instrumento para a sustentabilidade económica, sociocultural e ambiental destas comunidades. O facto de que o poder público local não atende as necessidades básicas das comunidades, leva às incertezas, conduzindo-as a organizarem-se com os meios disponíveis naquele momento.

As interações com as quais nos deparamos demonstram como a governança pela cooperação entre os indivíduos, de como gerem uma crise local (neste caso iniciar o ano letivo com poucos recursos, sejam eles financeiros e humanos), refletem as falhas e a ausência das instituições públicas para estas populações.

A partir destas constatações, existem duas componentes que se destacam quanto ao risco da desistência das escolas no projeto: a relação entre as EFAs com os profissionais envolvidos no projeto, mas também a dinâmica relacional das mesmas com os atores externos. Efetivamente, como relatado pelos líderes locais, a prioridade são as comunidades. Dado isto, as relações de confiança com os atores externos são de grande importância.

Notou-se durante o período das visitas, relações mais estreitas entre certas comunidades e associações das EFAs. O nosso envolvimento é um trabalho de ganho de confiança gradual graças aos diálogos informais. Quanto maior o envolvimento mais facilmente as relações de confiança são criadas. Partimos do princípio de que iríamos acompanhar as EFAs desta forma informal, para que a abertura se desse de forma natural e espontânea.

Com base neste acompanhamento, foi possível observar dois grupos de relações entre escolas:

- Duas escolas se colocam numa posição mais distante a nível das relações descritas, a EFAPEN e a EFAP. Estas escolas foram as duas primeiras a serem construídas e têm a particularidade de serem geridas por pessoas que não são originárias do Estado do Amapá. São também as escolas em que a relação com o governo local se diferencia. A EFAP, estando localizada no município de Macapá, garantiu uma parceria estável com a municipalidade, mas também com a do governo de Estado.

- Já quanto à EFAC, a EFAMEX e a EFAM, criadas e gerenciadas por famílias das comunidades locais, demonstraram uma relação mais próxima. A cooperação, solidariedade entre comunidades são os elementos utilizados para enfrentarem as dificuldades. As relações políticas com as entidades públicas são complexas e o

trabalho com agentes externos se faz sob a base de parcerias. A EFAMEX, parece encontrar-se mais isolada neste nível político, sobretudo após a conclusão do PMFS; a EFAM mais próxima da fundação Porticus, conta com o apoio jurídico em frente à SEED e a EFAC, pela sua articulação com o CNS, tem uma rede e uma ação mais politizada da comunidade.

Esta rede de contactos políticos não significa que as relações com o governo local sejam melhores. As parcerias escolhidas pela EFAC são estratégicas para o benefício das comunidades que representa. Sendo assim, a sua organização e gestão diferenciada permite-lhe ser um exemplo e uma orientadora para as duas outras.

Do ponto de vista das observações feitas, quanto ao risco do comprometimento das EFAs ao projeto a ser iniciado, o risco tende a ser maior por motivos externos às associações das EFAs. De facto, quer seja pela entreeajuda quer seja pelo apoio das parcerias locais, o fator que tende a bloquear o funcionamento das mesmas é o entrave do financiamento.

As normas coletivas identificadas: o mutirão, a solidariedade, o envolvimento, a colaboração, os comprometimentos das pessoas se traduzem na problematização dos imprevistos e na produção de soluções onde a comunidade é a prioridade mas também ela é a única em quem se pode confiar.

Demais, o caráter moral é impregnado no comprometimento da mentalidade local. As escolas não só representam um instrumento de educação, mas sobretudo uma ferramenta de luta. Como Duncan Green defende no seu livro *“Where the change happens”*, os agentes de mudança encontram-se nestas comunidades. Compreender a organização social, o contexto, as ideologias defendidas, a moral que guia as decisões tomadas pelas mesmas, é insuficiente para que a mudança social real aconteça.

Acompanhar, em vista o fomento da melhoria da educação do campo, na atividade de compreensão do enquadramento das vivências e das relações dentro de uma cultura diferente, abre portas a reflexões quanto à mudança desejada e para aquelas comunidades tentam construir para um presente e um

futuro igualitário, respeitoso do meio ambiente e próspero para todos. O que podemos constatar é que os modos de viver, a organização e os modos de administrar a venda dos produtos extraídos se dirigem num sentido contrário ao sistema no qual estamos habituados a nos adaptar, nos organizar e de como consumimos.

Quer seja na vivência de uma escola família, quer seja no tempo de viver de cada comunidade, observamos modos que vão mais além da acumulação de capital, do tempo, do meio e produtos vistos como mercadorias. No entendimento de desenvolvimento sustentável das comunidades Amapaenses, a educação é um instrumento essencial. E este, deve ser adaptado às realidades locais, a educação urbana não sendo a forma compatível para um desenvolvimento sustentável real.

5. Conclusões

Tal como Paulo Freire defende: “(...) a *educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo*”, o acompanhamento das EFAs como trabalho final de mestrado sob a forma de estágio, ocorreu desta forma, uma educação que foi refeita. Entre a teoria da aplicação e implementação de um projeto e a prática, existe um caminho que não é exposto nas aulas teóricas.

São diversos os fatores que a teoria não expõe quanto à realidade do trabalho de campo. No início, as perspectivas eram de um trabalho ao qual já estava familiarizada: tratar dados, relatar experiências e atividades desenvolvidas sob a forma de relatórios, produzir entrevistas com um objetivo; porém, face ao atraso da implementação do projeto, a atividade de acompanhamento transformou-se numa experiência refletiva sobre a importância de se conectar, num dado projeto, com as populações com as quais instituições e organizações não governamentais atuam.

O envolvimento com o outro, se emergir no contexto do outro, como numa pesquisa antropológica, não consta nos desenhos de projetos ou nas candidaturas a financiamento de projetos. No desenvolvimento de relação com uma população que tenha pedidos específicos e que uma entidade queira apoiar, na fase de diagnóstico. No entanto, a duração e o enquadramento que as fases

de diagnósticos são realizadas, tornam-se substanciais porque são desenhadas com uma finalidade, com um objetivo bem específico.

Dentro do que foi o processo de aprendizagem de campo, as limitações foram essencialmente ligadas ao atraso da implementação do projeto inicial. Demais, um receio inicial era o fator nacionalidade. A memória colonial e do pensamento dominador eurocêntrico sendo uma discussão atual, poderia ser um entrave ao ganho de confiança e no relacionamento com as comunidades locais. Porém, a participação sendo num quadro informal facilitou a integração.

Quer sejam as comunidades quer sejam as escolas, o grau de comprometimento que elas têm perante a educação da comunidade e com o meio ambiente (meio que traz a estas famílias os meios com os quais elas vivem e se alimentam) poderá ser somente rompido se as forças exteriores forem maiores.

As diferentes forças, ou poderes, notavelmente o poder público, do governo de estado e dos municípios nos quais as escolas estão localizadas, tem um peso importante quanto ao seu funcionamento. Enquanto as escolas devem responder às normas regidas a nível nacional, para que possam integrar o sistema educativo, no sentido oposto, o financiamento público é insuficiente, mas é também ineficiente quanto aos prazos de pagamento do FUNDEB. Pela sua instabilidade, a consequência é a dependência das escolas por uma parte e por outra, acaba por gerar uma inviabilidade em frente aos financiadores privados.

Inquestionavelmente, o maior desafio para as associações gerentes das EFAs é o recurso financeiro para a alimentação escolar e a remuneração dos monitores. Assim, um trabalho junto do poder público ou de parceiros políticos é importante para que haja um reconhecimento das EFAs como escolas complementares ao sistema educacional padrão.

Neste sentido, o apoio de instituições, organizações e dos movimentos das universidades tem sido complementar para que o funcionamento destas escolas seja assegurado. A pedagogia da alternância tendo esta função de ligar aprendizagem casa-escola e a prática, oferece uma educação diferenciada e apelativa às populações locais.

Ao seguir as escolas e compreender a pedagogia da alternância, chegamos à conclusão de que é uma educação direcionada para o desenvolvimento sustentável que abrange outras formas de economia. Economias que vão além da acumulação de capital, de investimentos no curto prazo em bilhões de reais; economias informais, plurais, que podem ser estudadas como uma evolução da economia solidária e moral.

Reconhecer os saberes locais e valorizar estas formas de economias é um exemplo de ação das comunidades ao desenvolvimento sustentável em que a educação é um instrumento de resistência ao sistema capitalista. Estudar e refletir as noções de educação, desenvolvimento e economia, fora do escopo acadêmico e dentro de outras formas de viver e ser nas nossas sociedades.

6. Bibliografia

Bispo, A. (2023). A terra dá, a terra quer, 1ª ed. Ubu Editora

Brasil. Ministério da Educação (2021). Funded: Perguntas e Respostas. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/FundebPerguntaseRespostasOUTUBRO2021parapublicao.pdf>. [Acesso em 07/10/2023]

Brasil. Ministério da Educação (2002). Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002 - CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Brasília. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=Aprendizagem. [Acesso em: 01/10/2023]

Brasil. Secretaria de Comunicação Social. Investimentos e projetos do Governo Federal no Amapá superam R\$ 28,7 bi em 2023. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/mapa-de-investimentos/investimentos-e-projetos-do-governo-federal-no-amapa-superam-r-28-7-bi-em-2023>. [Acesso em 30/09/2023]

Campos, J. L., Silva, T. C., & Albuquerque, U. P. (2021). Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. Nupeea*. Recife. 95-112.

Chauí, M. (2020). *O totalitarismo neoliberal*. *Anacronismo e irrupción*, 10(18), 307-328.

Da Cunha, M. C., & de Almeida, M. W. B. (2009). Populações Indígenas, Povos Tradicionais e Preservação na Amazônia. *Cosac Naify*. São Paulo.

De Moura Mendonça, C., & de Almeida Barbalho, A. (2021). Escola Família Agroextrativista do Cedro/Tartarugalzinho: uma Política Pública Educacional para a formação de trabalhadores do campo. *Inovação & Tecnologia Social*, 3(8), 69-87.

Furlanetto, E. L. (2008). Instituições e desenvolvimento econômico: a importância do capital social. *Revista de Sociologia e Política*, 16, 55-67.

Jimonet, J. C. (2007). Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes.

Green, D. (2016). *How change happens*. Oxford University Press.

IBGE (2022). *Censo Demográfico 2022*. Brasília. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. [Acesso em 01/10/2023]

IBGE (2022). População Residente, Área territorial e Densidade demográfica. Brasília. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714#resultado>. [Acesso em 05/10/2023]

Instituto Terroá (2023). Relatório anual 2022. São Paulo. Disponível em: <https://www.institutoterroa.org/wp-content/uploads/2023/06/Relatorio-Terroa-2022-1-1.pdf>

Isabel Gutierrez-Montes, Mary Emery & Edith Fernandez-Baca (2009). The Sustainable Livelihoods Approach and the Community Capitals Framework: The Importance of System-Level Approaches to Community Change Efforts. *Community Development*, 40:2, 106-113.

Leff, E. (2011). Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de professor*, 14(2), 309-335.

Lévesque, B. (2007). Contribuição da nova sociologia econômica para repensar a economia no sentido do desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração de Empresas*, 47, 49-60.

Lomba, R. M., & Cardoso, J. P. (2020). Educação do campo e pedagogia da alternância: uma análise das Escolas Família Agrícola do Amapá. *Revista NERA*, 23(53)

Filocreão, A. (2014). Estudos dos Estados Brasileiros. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/amapa_web.pdf

Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Navas, R., Kanikadan, A. Y. S., Santos, K. M. P., & Garavello, M. E. D. P. E. (2014). Políticas públicas e comunidades tradicionais: uma análise dos projetos de desenvolvimento local sustentável na mata atlântica. *Revista nera*, (25), 147-161.

Porto-Gonçalves, C. W. (2012). A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, 9(1), 16-50.

Rodrigues, P. L., Guimarães, J. B., Martins, C. M., dos Santos, M. A. S., & Rebello, F. K. (2017). Dinâmica socioeconômica e organizacional em comunidade remanescente do quilombo Rio Gurupá, Marajó, Pará. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, 12(1), 105-116.

Rodrigues, W. (2018). Capital social e desenvolvimento regional no Brasil. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 14(1).

Sachs, I. (2004). Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado. *In Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado* (pp. 151-151).

Sousa, R. (2016). Educação do Campo na Amazônia. *IEB*. Belém. Disponível em: <https://iieb.org.br/publicacoes/livros/>

UNDP - United Nations Development Programme (1990). Human Development Report 1990: Concept and Measurement of Human Development. New York. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-1990>

Unesco (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

Vergutz, C. L. B., & Cavalcante, L. O. H. (2014). As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. *Reflexão e Ação*, 22(2), 371-390.

Anexos

Anexo 1: Instituto Terroá em números (Relatório anual 2022)



Anexo 2: Organização do dia na EFAC

Horário	Tarefas
5h45 – 7h	Horário do despertar + Limpeza das áreas comuns e salas de aula
7h – 7h30	Pequeno Almoço
7h30 – 9h30	Aulas
9h30 – 9h50	Lanche da manhã
9h50 – 11h50	Aulas
11h50 – 13h	Almoço + tempo de descanso
14h – 16h	Aula prática nos laboratórios
16h – 16h20	Lanche da tarde
16h30 – 18h	Lazer
18h – 19h	Preparação do jantar
19h - 20h	Jantar
20h – 21h30	Sessão da noite (aula ou treino para apresentações)
21h30	Recolha para dormitórios

Anexo 3: Via rodoviária para a EFAEXMA. Autora, 2023



Anexo 4: Voadeiras. Autora, 2023



