



3198 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular

?Educação do Campo?, Desenvolvimento e Amazônia das Margens: uma (re)leitura a partir do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)  
Sérgio Roberto Moraes Corrêa - UEPA - Universidade do Estado do Pará

O presente texto é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, que vem sendo atualizada no desenvolvimento de outro projeto de pesquisa. Esse texto trata de analisar o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) como um novo ator social na cena pública brasileira, focando na sua proposta de educação e desenvolvimento a partir da realidade amazônica. Para tanto, esse texto assenta-se numa perspectiva das Epistemologias do Sul e numa abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O *locus* da pesquisa foi o município de Tucuruí, no Estado do Pará, onde foi construída a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, durante a ditadura civil-militar (1964-1985), marcador histórico da origem do MAB. Como resultado, verificou-se que, com a emergência do MAB, novos atores sociais entram em cena e trazem novos temas e problemas para pensar a educação e o desenvolvimento na sociedade brasileira, em particular na Amazônia, inscrevendo-se e posicionando-se, num campo contra-hegemônico e exigindo outros marcadores teóricos e epistemológicos de interpretação. Contudo, a proposta do MAB, também, apresenta seus desafios e limites quando vista a partir da *Amazônia das Margens*.

## Introdução

Nesse texto, tomo como objeto de estudo a proposta de educação e de desenvolvimento do MAB, procurando analisar sua contribuição para o debate da educação do campo e desenvolvimento rural no Brasil, em particular a realidade amazônica[1]. Para isso, coloco a seguinte questão: *o que a proposta de educação do MAB tem a revelar em torno dos temas da educação do campo e do desenvolvimento no Brasil, a partir da especificidade da Amazônia sob o enfoque das Epistemologias do Sul?*

Sustento o argumento da emergência de uma "Pedagogia do Movimento" dos Povos Atingidos por Barragem, que coloca em evidência *outros sujeitos*, temas e problemas para educação e desenvolvimento da sociedade sob um viés crítico e emancipador. Procuo, também, assinalar, nesse esforço de atualização da pesquisa, alguns problemas e desafios que se põem para essa proposta do MAB a partir da *Amazônia das Margens*[2]. Esse texto está organizado, além dessa introdução, em duas sessões e mais a conclusão.

### 1- MAB: um rebento das contradições da modernização-colonialista

No plano geopolítico internacional, a Guerra Fria produzia um mal-estar civilizatório. Nesse enredo, a sociedade brasileira vivia a trama de um dos momentos mais sombrios de sua história: a ditadura civil-militar (1964-1985), marcada pela agudeza de um regime autocrático levado a cabo pelo empreendimento desenvolvimentista autoritário e heterônomo, que acirrou um capitalismo dependente e periférico e uma modernização *pele alta* e conservadora (FLORESTAN, 1976).

É nesse contexto, em especial no início dos anos 70, que se encontram as raízes históricas do MAB, que emerge "a partir de focos locais de resistência e mobilização contra a construção das barragens" (MAB, 2005, p. 09). Três foram, segundo o MAB, os focos principais de resistência:

**Primeiro na Região Nordeste**, no final dos anos 70, a construção da UHE de Sobradinho no Rio São Francisco, onde mais de 70.000 pessoas foram deslocadas, e mais tarde com a UHE de Itaiparica foi palco de muita luta e de mobilização popular. **Segundo no Sul**, quase que simultaneamente, em 1978, ocorre o início da construção da UHE de Itaipu na bacia do Rio Paraná, e é anunciada a construção das Usinas de Machadinho e Itá na bacia do Rio Uruguai, que criou um grande processo de mobilizações e organização nesta região. **Terceiro na Região Norte**, no mesmo período, o povo se organizou para garantir seus direitos frente à construção da UHE de Tucuruí (MAB, 2002, p. 06).

No tocante a esse terceiro "foco de resistência", indicamos alguns breves elementos[3]. No Sudeste do Estado do Pará, no município de Tucuruí, é construída a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT) no Rio Tocantins. Conforme o MAB, em 1978, as famílias a serem atingidas não tiveram nenhuma informação acerca do projeto de Tucuruí e "começaram a ser cadastradas para fins de indenização pela Eletronorte", empresa responsável pela obra (MAB, Parte I). Caboclo, uma das lideranças do MAB, relata que, além da "falta de informação oficial às populações locais sobre o projeto", impediu-se, também, as mesmas de "dar continuidade às suas atividades produtivas" e/ou criarem novas atividades.

Essa barragem inundou à época uma área de 2.830 km<sup>2</sup> e remanejou mais de 25.000 pessoas, atingido sete municípios à montante da barragem e mais outros à jusante dela. A despeito disso, Caboclo relata que, segundo os dados oficiais, foram atingidas 5.700 famílias, mas ele acredita que esse número seja bem maior. Ademais, defende o reconhecimento das populações à jusante da barragem serem identificadas como atingidas.

Para Diegues (1999, p. 52), "como em outros lugares da Amazônia, também nos municípios de Tucuruí, Jacundá, a busca pelo desenvolvimento incluía a exclusão e o empobrecimento de certos setores da sociedade". É relevante, contudo, considerar que, se de um lado, as Barragens existentes no país, advindas desse modelo, reproduziram, nos termos de Boaventura (2006; 2010), uma modernização colonialista e provocaram um conjunto de desperdício de experiências sociais e danos socioambientais, de outro, os novos atores sociais que entraram em cena, como o MAB, assumem um repertório de resistência e de contestação à ordem social hegemônica vigente, assinalando a denúncia desse modelo dominante de desenvolvimento, marcado por profundas contradições e violações de direitos individuais e coletivos e no neoeextrativismo (ACOSTA, 2016).

Em face desse quadro socioespacial e ambiental, os condicionantes são criados para mobilização, organização e insurgência de segmentos sociais populares, principalmente do campo, para iniciar uma resistência e luta em favor das populações atingidas pela barragem da UHT (DIEGUES, 1999). Segundo MAB (MAB, Parte I), em 1981, com apoio dos sindicatos de trabalhadores rurais locais, constituiu-se o "Movimento dos Expropriados pela Barragem de Tucuruí, que encaminhou à empresa Eletronorte e a outras autoridades governamentais suas denúncias e reivindicações"[4]. A partir daí, as mobilizações e pressões passaram a ser mais fortes, posto que a organização das populações atingidas ganhava mais vitalidade e voz no processo de redemocratização do Brasil[5].

A expressividade do Movimento viria a se fortalecer com a emergência de novos problemas sofridos pelos atingidos remanejados (MAB, Parte I). Em 1989, o movimento demonstra ganhar mais força, quando passa a reunir os "atingidos" da montante e da jusante da barragem, criando a Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí (CAHTU), para lutar pelos seus direitos. Caboclo relata acerca do surgimento do MAB na região

amazônica, destacando o papel dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) para a construção da CATHU, o que é um aspecto, em grande medida, comum em relação às outras lutas e mobilizações que se desenvolveram no Nordeste e no Sul. Todavia, a mobilização e luta contra o projeto de Tucuruí só se deu depois de iniciada a obra.

*Aqui, se criou a CATHU, que foi a Comissão dos Atingidos pela Barragem de Tucuruí. Ela era conduzida pelo sindicato dos trabalhadores rurais e, também, pela CPT. Através dessas comissões, é que foi surgindo, culminando com a criação do MAB no Brasil e na região (CABOCLO).*

O fato, todavia, de se ter iniciado a mobilização e organização popular após a construção e barramento do Rio Tocantins diferencia sua história da região Sul do país, onde a mobilização e organização popular de resistência à construção das barragens iniciaram-se antes. Contudo, essa articulação, nessa região da hidrelétrica de Tucuruí, se ampliou e se diversificou, ganhando uma particularidade, ao trazer outros atores sociais e temas invisíveis para a cena do conflito e do debate do desenvolvimento, como os indígenas, ribeirinhos e quilombolas, também, atingidos pela hidrelétrica de Tucuruí (DIEGUES, 1999). Isso sugere cautela em não homogeneizar a origem e desenvolvimento do MAB nas diversas regiões do Brasil, mas sim considerar a sua particularidade em cada tempo e espaço histórico.

É importante perceber que num primeiro momento esse movimento, assim como os das demais regiões estavam se centrando em reivindicações que se limitavam a requerer “terra por terra, vila por vila, indenização, ressarcimento dos prejuízos causados pelas barragens” em nível local, sem uma articulação maior, sem uma contestação à matriz política energética e ao modelo de desenvolvimento da sociedade. Todavia, no curso desse processo de resistência e luta, a partir da articulação das comissões em nível nacional, as reivindicações passaram a ser ampliadas para uma contestação ao modelo energético e de sociedade, demonstrando o alargamento da força e da consciência social e política desse sujeito coletivo que vinha emergindo (MAB, 2002, p. 07).

À medida que o Movimento ampliava suas ações de luta e resistência, capacidade de organização e mobilização por direitos, ele trazia à baila, nos termos de Boaventura (2001), experiências sociais e saberes com fortes potenciais renovadores de críticas ao paradigma hegemônico de desenvolvimento e educação, pondo em cena, por conseguinte, posições e racionalidades conflitantes com o modelo dominante, demarcando novas possibilidades de interpretar a realidade brasileira, em particular a *Amazônia rural e urbana das margens*. Isso exige um olhar atento e crítico para essas dinâmicas emergentes *de baixo*, do Sul (6), a fim de renovar as bases de pensamento crítico e construir caminhos alternativos de sociabilidade.

Nesse processo, em 1991, o MAB emerge, concebido como um

[...] movimento popular, de massa, que visa organizar e mobilizar toda a população atingida ou ameaçada para lutar contra a construção de barragens e pela garantia dos direitos sociais, colaborando com isto para a construção de um novo modelo energético (MAB, 2002, p. 05).

O MAB (2005, p. 08) tem como missão:

articular os interesses, as necessidades e os direitos dos povos atingidos frente às empresas, ao Estado e a outras organizações que de alguma forma estejam envolvidas na questão, construir uma política energética sob o controle do Estado, lutar contra o modelo capitalista neoliberal e contribuir com a construção do modelo socialista para o Brasil.

Com base nesses dois parágrafos acima, o MAB, ao se autointitular enquanto movimento nacional popular *atingido* (7), posiciona-se e define sua matriz identitária como movimento social popular anticapitalista, oriundo das e comprometido com as classes e grupos sociais populares, particularmente os povos atingidos por barragens, em defesa de outro modelo energético, de desenvolvimento e de sociedade (socialista).

Nesse sentido, é possível identificar que a luta do MAB, além de denunciar as contradições e limites do modelo dominante de desenvolvimento e energético no país, revela “silêncios” omitidos e negligenciados pelo Estado e por grandes empresas, fazendo emergir um conjunto de atores sociais invisibilizados e excluídos, que põem na cena pública outros temas e problemas para a sociedade e educação. A luta do MAB é reveladora das “violações de direitos” individuais e coletivos pelo Estado e por grandes empresas, evidenciando a faceta da violência colonial desses grandes projetos hidrelétricos e do modelo de desenvolvimento hegemônico, explicitando, assim, suas marcas estruturais limitantes para atender o conjunto da sociedade e enfrentar os problemas de desigualdade, de exclusão e de sustentabilidade.

## 2- MAB: entrelaçando caminhos entre educação e desenvolvimento

O MAB criou seu *Coletivo de Educação*, em nível nacional, de forma articulada, integrando diretamente suas práticas educativas à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (MAB, 2005). A *Coordenação Nacional* constituiu o Coletivo Nacional de Educação do MAB. Ela é composta por lideranças, cuja tarefa é “coordenar, articular e acompanhar, política e pedagogicamente, o projeto de educação, dando visibilidade interna e externa à pedagogia dos povos atingidos em suas interfaces com a organização e as lutas do MAB” (MAB, 2005, p. 27). Já as *Coordenações Estaduais* são constituídas por educadores (as) responsáveis por “coordenar o processo de discussão e implementação dos eixos de atuação da educação nos estados e regiões. Os coordenadores estaduais são lideranças do MAB no estado e região” (MAB, 2005, p. 28).

Os *Educadores* do MAB são considerados populares, do povo e do campo, devendo ser prioritariamente originários da base dos atingidos e preferencialmente com maior nível de escolaridade do grupo social. “Pessoas com conhecimento da história, da organização e das lutas do MAB, que conjuntem de seus valores e que assumam o compromisso político de levar adiante o projeto de educação” (MAB, 2005, p. 29). O MAB conta, também, com uma *Assessoria Pedagógica*, cujos assessores (professores universitários, técnicos e profissionais ligados às entidades, fundações e organizações de educação) são pessoas comprometidas com as causas dos atingidos.

É importante identificar nesse formato a forte influência de movimentos sociais populares de expressão na sociedade brasileira e de sua proposta de educação, como o MST, o que pode ser interpretado como uma pedagogia *entre* Movimentos, um processo de ensino-aprendizagem entre os movimentos sociais populares do campo, que vigora e fortalece sua luta e *quefazer* pedagógico. Aí reside, nos termos de Boaventura Santos (2006), também, a ideia de *tradução, intermovimento* e da *ecologia dos saberes*, estratégia fundamental para dar visibilidade e fortalecimento e que traz e carrega, como pano de fundo, um sentido eminentemente político-pedagógico e epistemológico intercultural emancipatório.

Ao identificar, ainda, as “áreas dos movimentos sociais populares, da educação popular e educação do campo”, o Movimento evidencia os eixos vetores de interesse teórico-metodológicos e político-ideológicos, que vêm compondo e alicerçando o seu Projeto de Educação. O MAB teve uma preocupação em construir e desenvolver uma proposta de educação que refletisse a posição e atendesse aos reclamos das classes populares, em particular os atingidos do campo e da cidade. Num primeiro momento, a educação no MAB foi “concebida e reduzida fundamentalmente à ideia-ação de lutas e mobilizações. Se entendia que, pelo simples fato de os atingidos participarem da organização política do Movimento, estavam se auto-educando” (MAB, 2005, p. 15). Numa tentativa de lançar uma reflexão/ação para além dessa perspectiva, é que o Movimento entende que “as lutas organizadas precisam ser somadas a espaços próprios da educação para que a consciência de classe dos atingidos, tanto almejada pelo MAB, possa se fazer e se consolidar” (MAB, 2005, p. 15).

Nesse entendimento, reside a compreensão e concepção de uma educação que relaciona e integra a organização da luta do Movimento com uma educação formal, isto é, os *espaços próprios de educação* pelos quais o MAB passa a lutar, referem-se à *educação como direito*, que está associada a um conjunto de outras lutas por políticas públicas, entendendo isso como responsabilidade e dever do Estado e com a participação do Movimento, que, integrado à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, busca fortalecer e consolidar os interesses de *classe* das populações do campo, a luta por um projeto de educação e desenvolvimento popular do campo, associado ao de Nação.

O MAB (2005, p. 18) conceitua a educação, explicando que ela é:

entendida não apenas como aquela desenvolvida na escola (espaço formal), mas aquela gerada no próprio movimento da

sociedade como um todo, na família, na igreja, na escola, na comunidade, no trabalho e nos grupos sociais, sobretudo na organização intencionalmente dirigida e travada pelos movimentos sociais populares que resistem e protagonizam a luta pela humanização dos povos do campo e da cidade.

Ao demarcar essa compreensão de educação e situar a relevância dos movimentos sociais populares do campo como sujeitos educativos, o Movimento contribui para ressignificar o entendimento de educação escolar e do seu saber, articulando-os e integrando-os aos demais espaços educativos e saberes, sobremaneira, aos movimentos sociais populares, compreendidos como *sujeitos pedagógicos*, terreno fértil de *formação humana* (ARROYO, 2012; CALDART, 2004a; FREIRE, 1987). Isso, também, contribui decisivamente para, de um lado, “descolonizar a ciência” e a escola, fundada nessa racionalidade eurocêntrica, geradoras da “colonização do saber e do poder”, e, de outro, gerar e emergir novos sujeitos, saberes, poderes e traduções da realidade social, a partir do protagonismo teórico-político desses sujeitos coletivos (SANTOS, 2005). Tomando como base a contribuição recente de Miguel Arroyo (2012), o MAB pode ser compreendido como um desses sujeitos contemporâneos que ajudam a inventar outras pedagogias críticas a partir da periferia e dos subalternos.

No que tange ao vínculo da educação do MAB ao Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004a) e ao Movimento e à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, esse Projeto de Educação do MAB sustenta:

A educação no MAB está vinculada aos acúmulos, lutas e desafios do projeto de educação do campo no Brasil. (...) contribuindo para que esta se torne uma política pública coerente com a vida, a luta, a identidade, o trabalho, a cultura e a história dos camponeses no Brasil sem perder de vista as interfaces campo e cidade, particularmente do projeto de desenvolvimento para a Nação brasileira (MAB, 2005, p. 17).

O Projeto de Educação do MAB (2005, p. 17) entende que a luta por uma educação do campo surge no “contexto da luta pelo reconhecimento do campo como espaço de vida, moradia e trabalho, bem como pela justiça e humanização dos povos que lá vivem, moram e trabalham, os camponeses”. Ao se referenciar em Fernandes e Molina (2004 *apud* MAB, 2005, p. 17), o Projeto do MAB concebe o campo como “um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social”. Sob essa inspiração, a proposta do MAB estabelece um vínculo inerente entre a “luta pelo reconhecimento do campo” e a “luta por uma educação do campo”, isto é, uma relação inseparável entre a luta por uma educação do campo e um projeto de desenvolvimento territorial popular do campo.

Desta feita, esse projeto do MAB imprimi outro sentido *accampo* e à *educação do campo*: história, vida, cultura, trabalho, identidade, luta, sonho numa perspectiva de justiça, de solidariedade, de liberdade, de dignidade e responsabilidade humana, social e ambiental. Esse entendimento se contrapõe à representação hegemônica eurocêntrica de que o campo é sinônimo de negatividade, de atraso, da não-modernidade e do não-desenvolvimento, de mero apêndice da cidade, do urbano. Para essa representação hegemônica, cabe, então, conduzi-lo ao progresso, à modernização e ao desenvolvimento conforme o paradigma da racionalidade indolente e do padrão de sociedade capitalista e colonialista, figurado no imaginário do agronegócio e do industrialismo urbanoecêntrico.

Contraditando esse paradigma de racionalidade e de desenvolvimento eurocêntricos hegemônicos, essa nova representação de campo e de educação do campo, protagonizada pelos seus sujeitos, concebe-os como um território em movimento, de resistência e “re-existência” (PORTO-GONÇALVES, 2005). Isso sugere pensar o mundo rural sob outra chave, como mundo da vida pulsante, que é diverso e dinâmico, atravessado por contradições e conflitos entre lógicas e sociabilidades diferentes. Isso rompe com a lógica do rural associado ao atraso e à dicotomia moderno x tradicional, que cega uma interpretação do Brasil e que, nos termos de Boaventura (2006), desperdiça experiências sociais e alarga o sentimento de *distopia*. Como contraponto a esse prisma, o MAB ajuda na emergência de novas histórias e gramáticas e, consequentemente, a revelar outras epistemologias do Sul e interpretações desse *Brasil/Amazônia rural das margens* (invisível historicamente) e, assim, alargar a complexidade e diversidade do país e do mundo.

Lavrador, um dos Integrantes do MAB, na região Norte, ao fazer menção ao seu lugar, o campo em Tucuruí, e a sua gente, denúncia que são olhados e tratados de forma discriminada, como “gente inferior e sem cultura, que não desenvolve”. Adverte para necessidade de construir um outro olhar sobre seu lugar, sua gente, mas que isso tem que “partir das pessoas que moram no campo”. Por isso, afirma que “uma das nossas lutas é recuperar nosso valor, a história de nossa gente e de atingido”. Nessa narrativa, aponta-se para a defesa do reconhecimento e valor do *lugar*, da territorialidade do campo, onde existem modos de vida e de trabalho próprios, que produzem sua existência, imprimindo um sentido de pertencimento, de enraizamento histórico-cultural nesse lugar, de luta pela sua permanência com dignidade humana: o campo como vida, como movimento.

Ao defender a condição dos povos do campo como *sujeitos*, o MAB amplia o debate e sentido da educação do campo, articulada a um projeto de desenvolvimento do campo e de Nação, fundado nos interesses dos excluídos e das excluídas, que situa os espaços campo-cidade numa relação de complementaridade e interdependência, passando a (re) fundar tal relação no princípio de igualdade social e da diversidade socioespacial e cultural, contrapondo-se e rompendo com a representação dominante de que “o moderno e mais avançado é sempre o urbano” (CALDART, 2004a, p. 24).

A educação do campo concebida como *direito* reconhece os povos do campo como *sujeitos de direito* e de responsabilidade e *dever do Estado*. Isso está definido em um dos “princípios pedagógicos” do MAB (2005, p. 20): “O direito à educação, à escolarização e à aprendizagem” –, segundo o qual: “Por ser um direito social, todo atingido tem direito à educação do campo e o Estado tem o dever de lhe garantir esse acesso”. Para Caldart (2002, p. 27), é preciso “pensar uma política de educação que se preocupe com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*”. Por isso, “os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo” (CALDART, 2002, p. 27).

Em seu Projeto de Educação, o Movimento, define, de forma inicial e prioritária, os seguintes *Eixos de Atuação*: Projeto de educação dos povos atingidos integrado à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo: luta por políticas públicas para a educação do campo; A alfabetização e escolarização de jovens e adultos atingidos: luta pelo direito à educação, conscientização e organização; Educação da infância atingida: coletivo de crianças atingidas; e Escolas das comunidades atingidas e reassentadas: Intervenção política no projeto pedagógico.

Ao apresentar esses elementos que compõem o Projeto de Educação do MAB, identificamos uma concepção (matriz) teórico-metodológica, fundada em referenciais críticos do materialismo histórico-dialético, da educação popular libertadora e da educação do campo. Essa concepção de educação assume compromisso ético-político, social, teórico-prático com as classes populares, particularmente as atingidas, tendo em vista a construção de uma educação transformadora e emancipatória, associada a um outro modelo de desenvolvimento e de sociedade. Essa noção de educação sustenta, portanto, uma perspectiva popular transformadora, que reconhece nos povos atingidos e excluídos do campo e no seu Movimento os protagonistas, sujeitos desse *quefazer* político-pedagógico, dessa luta por uma educação que está direta e organicamente vinculada à luta por um *Projeto de Nação*.

Nesse Projeto, há uma relação indissociável entre educação do campo e desenvolvimento do campo e de Nação. Essa noção de desenvolvimento rural expressa uma concepção emancipatória, vinculada aos interesses das populações excluídas e ao seu protagonismo, que defende uma concepção democrático-participativa, reconfigurando a relação Estado e sociedade civil. Essa noção de desenvolvimento entende e defende uma compreensão relacional e integrada entre as dimensões socioespacial, política, econômica, cultural e ambiental e ética, cujo sentido desse desenvolvimento é a sustentabilidade, a solidariedade, a dignidade humana, a autonomia e liberdade, a igualdade na diversidade, a responsabilidade pela natureza. Essa noção reconhece as escalas territoriais de forma relacional e integrada em nível local, regional, nacional e global, compreendendo as territorialidades do campo e da cidade de maneira complementar e interdependente.

Ao se lançar mão da análise da proposta curricular da pedagogia dos povos atingidos, assentada no *Sistema Complexo*, pode-se constatar em seu *Tema Complexo*: “Águas para vida, não para a morte: as lutas do MAB fortalecendo a alfabetização de jovens e adultos”; e em seus *Eixos Temáticos*: “História, memória, identidade e cultura dos povos atingidos; Relações atingidos e trabalho, natureza e tecnologias; Política energética e

ambiental à Nação brasileira; História, memória, lutas e valores coletivos do MAB” (MAB, 2005, p. 55), a condição e qualidade do Movimento posta como “sujeito e princípio educativo e como sujeito da reflexão” de sua prática educativa, configurando, assim, o traçado e arcabouço dessa Pedagogia do Movimento.

Negra, integrantes do MAB-NORTE, sobre isso, diz:

*Na verdade, são eles que vão construir isso. A gente só vai ajudar no sentido de dar orientações. Provocar mesmo, para que eles mesmos se identifiquem como atingidos. Eles se reconheçam como atingidos e eles mesmos busquem isso, essa questão da identidade deles enquanto atingidos por barragem (NEGRA).*

Com base nesses elementos, as noções de educação e desenvolvimento do campo do MAB sugerem, por um lado, um contraponto e resistência às monocultura do saber, do produtivismo e do tempo linear, por outro, enviam esforços, na articulação com outros sujeitos do campo e da cidade, na construção e fortalecimento de alternativas de sociabilidade, produzidas coletivamente no âmbito das ecologias de saberes, das produtividades, do reconhecimento e da transescala (SANTOS, 2006). Boaventura (2006, 2010) adverte para uma luta combinada e inter-relacionada entre o terreno epistemológico e o terreno social e político-cultural, isto é, a justiça social global exige uma justiça cognitiva global; a igualdade socioeconômica não pode prescindir do princípio do reconhecimento da diferença.

O MAB vem construindo seu Projeto de Educação em nível nacional, vinculado à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e à Via Campesina, dando assim seus primeiros passos na construção de sua proposta educativa, denominada: *Pedagogia dos Povos Atingidos*, o que identifico nessa pesquisa como a emergência de uma *Pedagogia do Movimento dos Povos Atingidos* Ao fazer menção a essa categoria *Pedagogia do Movimento*, Caldart assinala que se trata de “compreender uma pedagogia do Movimento e não para o Movimento”, o que implica conceber “no duplo sentido de ter o movimento como sujeito educativo e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana” (CALDART, 2004b, p. 317).

Ao entender que o Projeto de Educação e o desenvolvimento da Pedagogia dos Povos Atingidos se realizam na “interface com a organização e as lutas do MAB”; e a “sistematização das práticas de educação sempre integradas à organicidade do Movimento”, o MAB se apresenta como *sujeito educativo e sujeito da reflexão* da sua tarefa educativa de formação dos atingidos e atingidas, isto é, passa-se a constituir uma “pedagogia do Movimento e não para o Movimento” (CALDART, 2004b).

## CONCLUSÃO

Compreendo que a proposta pedagógica do MAB vem sendo construída fundada na experiência existencial histórico-cultural dos povos atingidos, da luta de seus sujeitos, de suas raízes e identidades culturais, de seus saberes e mística. Isso possibilita compreender a *Pedagogia do Movimento* como práxis pedagógica *do e no Movimento Social*, que auxilia na crítica e denúncia do modelo de desenvolvimento hegemônico e aponta sinais para caminhos alternativos de sociabilidade e de educação.

Contudo, é importante, também, identificar alguns limites e desafios que se põem para o MAB e sua perspectiva. O que se percebe é que a pauta e dimensão econômica e do trabalho, estrutural de classes, que ainda recebe muita ênfase no MAB, vai se coadunando a novas temáticas e questões (gênero, étnica, ambiental, territorial etc.), relativizando o tom do seu diapasão produtivista e estruturalista, reconfigurando, por conseguinte, seu repertório de resistência e de luta contemporânea, que coloca em debate e em cena novas dimensões de opressão e dominação e, também, de luta e resistência[8].

No decorrer de seu movimento e desenvolvimento, a educação do campo no Brasil[9], em particular na Amazônia, vem se complexificando, se expandindo, se diversificando ainda mais, envolvendo um conjunto amplo e plural de atores e atrizes sociais: camponeses (as), indígenas, negros (as), quilombolas, ribeirinhos (as), pescadores (as) etc., fazendo com que essa proposta, conceito e políticas sejam interpelados por esse conjunto de experiências, dinâmicas e perspectivas emergentes, que passam a imprimir e requerer novos olhares, formulações, práticas e políticas públicas de educação e de sociabilidade[10].

Esses relatos são reveladores de desafios e limites dessa proposta na Amazônia (e na Pan-Amazônia). Os conceitos de “campo”, “camponês” e “educação do campo” são interpelados por esses outros sujeitos que lutam por reconhecimento e revelam, nessa narrativa e relação de poder, “silêncios” que esses conceitos, contraditoriamente, guardam e expressam em si e como são reproduzidos pelo MAB. Nesse sentido, esses conceitos têm sua força epistêmica e política para tratar do campesinato, mas revelam, dialeticamente, suas fraquezas epistêmicas e política para tratar de outros sujeitos e territórios, em particular os povos e comunidades tradicionais, pondo o desafio da criatividade e invenção crítica de outras imaginações sociais e educacionais a partir *da e pela* amazônica rural e urbana das margens[11].

A proposta de educação do campo se insere nessa discussão e está longe de ser compreendida como acabada, homogênea e harmônica. Ela está em movimento e sendo tencionada por esse próprio movimento de contradições e conflitos, que não pode prescindir da categoria de lutas de classes, contudo não pode se reduzir a ela, correndo o risco de invisibilizar outras dinâmicas de dominação e resistência. Esse é um dos desafios do repertório do MAB para reinventar a sua educação e emancipação social. Qualquer enquadramento teórico e político-ideológico da educação do campo corre o risco, nos termos de Boaventura (2001; 2007) de invisibilizar e *desperdiçar* esse conjunto diverso de experiências emergentes. A Práxis do MAB na Amazônia tem sua singularidade e precisa ser considerada. Considerar a existência desses *Outros Sujeitos* e de suas experiências implica trazer à baila *Outras Pedagogias* (ARROYO, 2012) inventadas social e historicamente por grupos e povos subalternos em suas lutas e resistências sociais, lutas essas que se reafirmam como contemporâneas no sistema-mundo moderno-colonial.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica et al. (Orgs). *Contribuições para a Construção de Um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004a. (Coleção Por uma educação do campo, n° 05).

\_\_\_\_\_. Identidades e Políticas Públicas. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, n° 4).

DIEGUES, A. C. *Modelo Econômico e os Modos de Vida: Confrontos e Alternativas no Sul do Pará*. In: DIEGUES, A. C (Org). *Desmatamento e modos de vida na Amazônia*. São Paulo: NUPAUB, 1999. p.27-94.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1976.

GONÇALVES, Carlos W. P. *Amazônia, Amazônias*. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MAB. **MAB realiza Primeiro Encontro Estadual no Pará**. <http://www.mabnacional.org.br/noticia/mab-realiza-primeiro-encontro-estadual-no-par>. Acesso em jun/2018.

\_\_\_\_\_. *A Organização do Movimento dos Atingidos por Barragem*. In: MAB. 1ª ed. Brasília-DF: Secretaria Nacional do MAB, Janeiro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Ditadura contra as populações atingidas por barragem*. In: MAB. Brasília-DF: Secretaria Nacional do MAB, Maio de 2004 (Caderno de

Formação, nº 08).

\_\_\_\_\_. MAB: Uma história de luta, desafios e conquistas. In: MAB. São Paulo: Secretaria Nacional do MAB, 2002. (Caderno de Formação nº 07).

MOLINA, Mônica. (Org). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Francisco. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RISEK, Cibele (Orgs). A era da indeterminação. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B de S. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. Epistemologias do Sul (Org). São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

#### Notas

[1] Apresento resultados parciais do Projeto de Pesquisa intitulado: “As lutas e resistências de movimentos sociais e povos originários na Amazônia e suas ‘educações’: um estudo a partir do diálogo entre as Epistemologias do Sul e o Pensamento Freireano”, cujo período de vigência é de 2017 a 2020. Nesse texto, dou ênfase na proposta nacional de educação do MAB. Os entrevistados apontados aqui apresentam nomes fictícios e são compostos por membros do MAB local e por populações atingidas pela Hidrelétrica de Tucuruí.

[2] Essa noção vem sendo elaborada pelo autor, inspirado nas formulações de Boaventura Santos, Porto-Gonçalves e Paulo Freire. *Amazônia das Margens* expressa um olhar a partir da periferia e dos (as) subalternos, a qual revela um espaço marcado por contradições e conflitos sociais, por violações de direitos e neoextrativismo, lutas e resistências sociais e sugere uma ruptura epistemológica com as formulações e interpretações eurocentradas.

[3] Dado o limite de páginas aqui estabelecido, não vou poder aprofundar esse tema da história do MAB, em particular a história do movimento na região amazônica. Sobre isso, sugiro a leitura de meus textos (...).

[4] Ao se autoidentificar como “expropriado”, esses sujeitos já revelam sua posição subalterna em face desse empreendimento e lógica de desenvolvimento.

[5] No processo de redemocratização do Brasil, Oliveira (2007) identificou o surgimento de um conjunto de atores sociais (PT, CUT, MST etc.) como marcadores de uma cultura política de “invenção do país”. Incluiu como um desses atores o MAB, que, em 1992, junto com o MST e outros movimentos criaram a Via Campesina, um ator transnacional. Contudo, os anos 90 assinalam, conforme esse autor, uma transição da “invenção” para a uma “era de indeterminação”. Entendo, contudo, que esses anos 90 revelam uma relação de tensão entre “invenção” e “indeterminação” se olharmos para outras estruturas de dominação e opressão (para além daquela de classes) e para outros sujeitos e territórios coletivos (invisíveis), como expresso no espaço rural das margens e territórios de povos tradicionais, que passam a reivindicar outros direitos, como os de reconhecimento, ganhando a cena pública e tornando visíveis narrativas periféricas, que exigem mudanças na sociedade brasileira.

[6] Boaventura (2006, 2010) usa essa expressão não no sentido geográfico, mas sim do ponto de vista metafórico, a fim de designar o “sofrimento humano” provocado pelos sistemas dominantes capitalista, colonialista e patriarcal, presentes hegemonicamente no Norte e no Sul Imperial. Com isso, ele busca evidenciar novas formas de interpretação do mundo e de experiências sociais de contra-hegemonia vindas de baixo, do *Sul Oprimido*, chamando atenção para a urgência da reinvenção das teorias sociais críticas e da emancipação social. Daí ele destacar a relevância das *Epistemologias do Sul*, por meio dos seguintes procedimentos: Sociologia das Ausências/Ecologias; Sociologia das Emergências; e Trabalho de Tradução, para descortinar e se contrapor ao *Pensamento Abissal*, tendo em vista a construção de um *Pensamento Pós-Abissal*. Assinalo o diálogo desse autor com intelectuais latino-americanos da escola de pensamento modernidade-colonialidade, que vem dando uma relevante contribuição para reinvenção da teoria crítica.

[7] Porto-Gonçalves (2005) argumenta que o MAB conseguiu demarcar um território contraditório ao se autoreconhecer, de um lado, como “atingido” pela política de desenvolvimento do Estado, de outro, como sujeito, “protagonista” de outras propostas e ações. Acrescento que o próprio conceito de “atingido” é um importante marcador de ruptura epistemológica por baixo e pelos de baixo, posto que, mesmo sendo um conceito formulado pela racionalidade moderna eurocêntrica, o MAB imprimiu um outro sentido interpretativo a ele e, do ponto de vista político, revelou as marcas contraditórias e violentas (social e ambiental) da modernidade-colonial da ação do Estado e do modelo desenvolvimento dominante.

[8] Um tema novo a ser estudado no MAB, face a essa ressignificação de seu repertório, é a questão de gênero, por meio do movimento artístico-cultural e pedagógico das “Arpilleras”, protagonizado pelas mulheres do MAB.

[9] O tema da Educação do Campo se tornou um relevante campo de estudo. Consultar sobre isso: “Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão” (MOLINA, 2006; 2010).

[10] Em encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, ocorrido na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em junho de 2017, uma liderança da Comunidade Quilombola de Jambuaçu, município de Mojú-PA, manifestou que não se identificava com o conceito de “camponês” e de “educação do campo”. Em outro evento, Simpósio Internacional sobre Questão Agrária, ocorrido na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2015, um pesquisador de referência nacional defendeu o conceito de “camponês”, englobando camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos etc., como constituidores de uma “classe trabalhadora”. Uma liderança dos povos extrativistas da floresta amazônica pediu a palavra e se contrapôs ao referido entendimento e conceito, argumentando que não se reconhecia nele, porque ele se reconhecia como “povo da floresta”. O próprio “Fórum Paraense de Educação do Campo”, constituído em 2002 com essa denominação, teve seu nome revisto, porque foi questionado por movimentos e organizações sociais que não se identificavam com o termo “educação do campo”, passando a designar “Fórum Paraense de Educação dos Povos do Campo, da Floresta e das Águas”.

[11] O MAB do Estado do Pará realizou seu 1º Encontro Estadual em maio de 2018, trazendo como tema: “Na luta por soberania popular energética na Amazônia” (Site do MAB).