

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

**Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos
sociais da floresta e das Águas**

ANDRÉ DE OLIVEIRA MELO

Manaus – Amazonas

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (s) autores (as)

Melo, André de Oliveira

Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das águas/ André de Oliveira Melo. 2017

205 f.: il. Color: 31cm.

Orientador: Iraildes Caldas Torres

Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) –

Universidade Federal do Amazonas.

1. Amazônia. 2. Educação do Campo. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Casa Familiar Rural. I. Torres. Iraildes Caldas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

**Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos
sociais da floresta e das águas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais.

Orientadora: Profa. Dra. Iraildes Caldas Torres.

Manaus - Amazonas

2017

ANDRÉ DE OLIVEIRA MELO

Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais, sob a orientação da Professora Doutora Iraildes Caldas Torres.

Aprovado 17/01/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iraildes Caldas Torres (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas (Membro)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Milton Melo dos Reis Filho (Membro)
Secretária Municipal de Educação de Manaus

Profa. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe (Membro)
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus (Membro)
Universidade do Estado do Amazonas

Manaus – Amazonas
2017

Dedicatória

Às minhas queridas mães: Maria das Graças Serudo Passos e Raimunda de Oliveira Melo, todo meu amor e carinho pelos ensinamentos, sabedoria valores e amor recebidos, os quais me fizeram uma pessoa de bem e comprometida com as causas sociais e com a vida.

Agradecimentos

Debruçar-me na escrita desta tese levou-me a experimentar uma gama de sentimentos como angústia, solidão, júbilo e felicidade, sensações inerentes à minha intersubjetividade como sujeito que escreve e que se enclausura em busca da construção do conhecimento e das ideias. Nesse processo de angústia e desânimo que, por vezes, eu senti neste percurso, algumas pessoas vieram ao meu encontro fazendo-me recobrar os sentidos. A estas pessoas quero externar os meus sinceros agradecimentos.

A Deus Pai. Força Superior, pela sabedoria divina, fonte de energia, inspiração e determinação nos momentos de fraqueza e cansaço. Grato por me fazer compreender o sentido da vida intersectado aos elementos da natureza, dando continuidade a Teia da Vida.

À minha querida e amada orientadora, Professora Doutora Iraildes Caldas Torres, pela confiança depositada em mim e no meu trabalho. Grato por suas orientações e nossos diálogos sobre Amazônia profunda me permitindo conhecer e compreender mais sobre a Pedagogia da Alternância neste contexto da Amazônia plural, como tu mesma afirmas “uma constelação aberta, sem fronteiras rígidas, articulada por processos sociais de grande alcance simbólico”. Sua competência e experiência como pesquisadora me possibilitaram novos olhares sobre o conhecimento interdisciplinar e valores humanos. Por fim, pelo companheirismo, pelo afeto e pelo respeito às minhas convicções políticas educacionais.

À querida e amada, sempre, vovó Ninita (in memoriam), pelo estímulo, conselhos e o aprendizado que me proporcionou com suas histórias e vivências nas várzeas e terra-firme do Amazonas. Saudades!

Agradeço a minha querida amiga dona Santana, que reza e torce sempre por mim. Também a sua neta Letícia Paulliny, companheira de Gepos, que muito me ajudou no processo de qualificação com a organização de imagens e fotos da tese. A elas meu carinho e gratidão.

A minha amiga e irmã do coração, Marinildes Verçosa, que conheço desde 2009, quando ainda era estudante do mestrado em Desenvolvimento Regional do qual somos egressos. Em 2012, nos reencontramos no doutorado e estreitamos ainda mais profundos laços de amizade. A você, minha amiga, todo meu carinho e gratidão por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis desta empreitada.

Agradeço a também amiga e irmã de coração, Solange Nascimento, com a qual dividi momentos bons e não bons em nossa convivência como colegas de profissão na

UEA e especialmente no doutorado. A vida nos deu a grata satisfação de nos conhecermos e nos amarmos fraternalmente.

Agradeço a professora Samara Menezes, Pró-reitora de interiorização da UEA, que muito me ajudou no processo da tese, permitindo-me ausentar para estudar. A você, toda minha gratidão, amizade e respeito sempre.

Ao Prof. Dr. Cleinaldo de Almeida Costa, reitor da UEA, por ter concedido dispensa para estudos em 2014. Meu muito obrigado!

Aos servidores e estagiários do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, pelos serviços prestados aos pós-graduandos!

Ao Colegiado do Curso de Pedagogia do CEST/UEA, que me permitiu sair para estudar mesmo em estágio probatório, em especial aos amigos professores: Ademar Henriques; Adilma Portela, Cilene Pontes, e Leni Coelho!

Aos amigos funcionários e acadêmicos do Núcleo de Estudos Superiores de Maués, pelo auxílio e compreensão nas minhas ausências necessárias para conclusão deste trabalho, meu respeito e apreço. Grato!

Aos colegas membros do GEPOS – Grupo de Estudo, Pesquisa e Observatório Social: Gênero, Política e Poder, pelos momentos de formação e companheirismo!

Aos sujeitos desta pesquisa, que são luzes de conhecimento nesta tese, pela presteza em me auxiliar neste trabalho!

A minha mãe, Graça Passos, sou grato pelo auxílio, pelo apoio, pelo companheirismo e sobretudo pelo amor a mim dedicado. Minha gratidão por ter-me possibilitado conhecer a pedagogia da alternância e me conduzir nas minhas primeiras lições em Educação do Campo. Amo-te por toda vida!

Aos meus irmãos e irmãs dessa jornada de Pedagogia da Alternância no Amazonas: Leonardo Moura, Manoel de Jesus; Cíntia Passos, Adalberto Pinheiro; Raimundo Saturnino; Gladimir Rosas;

Aos amigos e companheiros de luta, que desde o princípio sonharam com a concretização das Casas Familiares Rurais no Amazonas: José Caldeiras, Marcus Tejo; Quinzinho; Lúcio Rabelo; Carlos Miller; Vasco Ribeiro;

À Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas, na pessoa de seu presidente Adalberto do Nascimento Pinheiro, grato pelo apoio. Todo meu respeito e amizade!

À Associação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, na pessoa de seu presidente Messias Brasil, de dona Laureci Rodrigues e de todos que fazem parte desse

exemplo de testemunho e unidade situado no coração da floresta, meu sincero reconhecimento.

Aos amigos, mestres e conselheiro do Centro Espírita União do Vegetal, grato pelas palavras amigas, acolhida e orientações que me foram dadas todas as vezes que precisei. Luz, Paz e Amor!

Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação, os professores Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro, Dra. Marilene Corrêa da Silva de Freitas e Dra. Edilza Laray de Jesus, por suas valorosas contribuições para o direcionamento da pesquisa;

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas – FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudo, necessária e indispensável ao desenvolvimento dos estudos na Amazônia.

A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para que eu concluísse esta pesquisa, minha gratidão!

*Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações
que tenha como “chave-mestra”
o trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo,
que não tenha cercas,
que não tenha muros,
onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e posso compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia*

(Gilvan Santos, extraído do livro Construtores do Futuro)

RESUMO

Esta tese assenta-se na análise das práticas socioeducativas da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, que utiliza a proposta da Pedagogia da Alternância, no intuito de verificar a contribuição dessa prática educativa inovadora que tem início na França, estendendo-se no Amazonas através da Casa Familiar Rural. Busca-se averiguar de que forma os povos tradicionais da Amazônia participam dos processos de desenvolvimento local, remetendo para a inclusão do homem amazônico na educação do campo, da floresta e das águas. A Educação do Campo é a educação que atua para e na superação da situação de abandono, miséria, opressão e dominação presentes na área rural brasileira, produzida pelo capital. A substituição do termo educação rural por educação do campo, representa um avanço de largo alcance social no processo reivindicativo da luta pela educação do campo. A inserção da educação para os povos tradicionais encontra amparo na Constituição de 1988, conquista obtida pela pressão popular que, no jogo de forças com o grupo hegemônico, esteve em desvantagem até 1987. A visão tradicional consistia na ideia de que a industrialização só poderia ocorrer na cidade e, para isso, era preciso educar o operário. O campo estava fora do mister da indústria, não precisava de educação escolar na visão dominante. Os direitos garantidos para os trabalhadores da cidade não chegavam ao campo, foi, pois, com o advento da Carta de 1988, que os povos tradicionais obtiveram o direito à educação do campo. A experiência da Pedagogia da Alternância no Amazonas tem início em 1995, por iniciativa de ativistas ambientalistas e do protagonismo juvenil dos acadêmicos dos cursos técnicos em agroecologia e agente de desenvolvimento da agricultura familiar. Trata-se de uma proposta socioeducativa de formação dos sujeitos locais, tendo por base as suas culturas, modos de vida, práticas sociais do trabalho e organização social dos povos que habitam comunidades tradicionais. Este estudo elegeu como sujeitos da investigação as famílias que possuem filhos inseridos no processo de formação na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, ouvidos sob as técnicas da entrevista profunda, entrevista semiestruturadas e grupo focal. Assume o aporte teórico-metodológico das ciências sociais tendo por base as orientações das abordagens qualitativas sem exclusão dos aspectos quantitativos. Busca estabelecer conexidades interdisciplinares com a Sociologia Rural, Educação, Geografia, Ciência Agrária e Ciência Política. Dentre os múltiplos resultados obtidos nesta investigação, ficou patente o fato de que a educação do campo é uma conquista histórica dos movimentos sociais do Brasil, com especial destaque no Amazonas. Ficou claro, também, o fato de que a pedagogia da alternância é um desdobramento da luta maior pela educação de forma autônoma, participativa e de feição local, cujo modelo advém da França, espalhando-se no Amazonas a partir dos anos de 1995. Deve-se considerar, por fim, que a pedagogia da alternância representa uma proposta alternativa de educação para os trabalhadores do campo que têm na sua cultura local o lastro de conteúdo curricular voltado para a emancipação social e o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Amazônia, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos

RÉSUMÉ

Cette thèse se repose dans l'analyse des pratiques socioéducatives de la Maison Familiale Rurale de Boa Vista dos Ramos qui utilise les propositions théoriques de la Pédagogie d'Alternance, dans le but de vérifier la contribution de cette pratique éducative innovante qui a débuté en France et s'est propagé peu à peu et a attendu d'autres pays comme l'état d'Amazonas au Brésil. On cherche à déterminer de quelle façon les peuples traditionnels de l'Amazonie participent de l'éducation en milieu rural, dans la forêt et dans les eaux. L'éducation en milieu rural a pour objectif le dépassement des situations de l'abandon, misère, oppression et domination qui sont présentes dans les régions rurales brésiliennes provoquées par le capital. La substitution du thème éducation rurale pour l'éducation en milieu rural représente un grand progrès social dans le processus revendicatif de la lutte pour une éducation en milieu rural. L'insertion de l'éducation pour les peuples traditionnels est appuyée dans la Constitution de 1988, une conquête obtenue par la pression populaire que dans le jeu de forces avec les groupes hégémoniques était en désavantage jusqu'à 1987. La vision traditionnelle consistait dans l'idée de que l'industrialisation pouvait arriver seulement dans les villes et pour cela il fallait élever les ouvriers. Le milieu rural ne faisait pas parti des intérêts de l'industrie, alors dans la vision dominante, il n'avait pas besoin d'accès à une instruction scolaire. Les droits qui étaient garantis aux travailleurs des villes n'arrivaient pas aux milieu rural. Seulement après l'avant de la Lettre de 1988 que les peuples traditionnels ont obtenu le droit à l'éducation. L'expérience de la Pédagogie en milieu rural dans l'état d'Amazonas a commencé en 1995 grâce à l'initiative des activistes de l'environnement. et du protagonisme juvénile des académiques des cours techniques en agroécologie et agents du développement de l'agriculture familiale. Il s'agit d'une proposition socioéducatrice de formations des personnes natives ayant pour base leurs cultures, leurs coutumes, leurs pratiques sociales de travail et l'organisation sociale des peuples qui habitent les communautés traditionnelles. Cette étude a choisi comme sujet d'investigation les familles qui possédaient des enfants intégrés dans le processus de formation dans la Maison Familiale Rurale de Boa Vista do Ramos. Ces enfants ont été interrogés avec des interviews profondes, semi-structurées et groupes focal. Il utilise aussi un apport théorique-méthodologique des sciences sociales ayant pour base les approches qualitatives sans éliminer les aspects quantitatifs. On cherche encore à établir des connexions interdisciplinaires avec la Sociologie rurale, Éducation, Géographie, Science Agricole et Science Politique. Parmi les divers résultats qui ont été obtenus dans cette investigation, il est évident que l'Éducation en milieu rural est une conquête historique des mouvements sociaux du Brésil, en spécial dans l'état d'Amazonas. Il est clair aussi, que la pédagogie d'alternance est résultat d'une lutte pour une éducation de façon autonome, participative et locale, dont le modèle s'origine dans la France et à partir de 1995 se développe dans l'état d'Amazonas. On doit considérer aussi que la Pédagogie de l'Alternance représente une proposition alternative d'éducation pour les travailleurs agricoles qui ont dans leur culture un contenu curriculaire engagé avec l'émancipation sociale et le développement régional.

Palavras-chave: Amazônie; Éducation en milieu rural; Pédagogie de l'Alternance; Maison Familiale Rurale.

ABSTRACT

This thesis is based on the analysis of the socio-educational practices of the Rural Familiar House of Boa Vista do Ramos, which uses the proposal of the Alternation Pedagogy, in order to verify the contribution of this innovative educational practice that begins in France, extending in the State of Amazonas through the Rural Familiar House. It seeks to find out how the traditional people of the Amazon region participate in the processes of local development, referring to the inclusion of the Amazonian man in the Field Education, the forest and the waters. The Field Education is the education that works for and in overcoming the situation of abandonment, misery, oppression and domination present in the Brazilian rural area, produced by capital. The replacement of the term rural education for field education represents a breakthrough with a great social reach in the process of claiming the struggle for field education. The insertion of education for the traditional people is supported by the Constitution of 1988, a conquest obtained by popular pressure that, in the game of forces with the hegemonic group, was at a disadvantage until 1987. The traditional view consisted in the idea that industrialization could only occur in the city and, for that, it was necessary to educate the worker. The countryside was out of the industry, it was not necessary school education in the dominant view. The guaranteed rights for the workers of the city did not reach the countryside it was with the advent of the Constitution of 1988 that the traditional people obtained the right to Field Education. The experience of the Alternation Pedagogy in the State of Amazonas began in 1995, by initiative of environmental activists and the prominent educational practice of youth of the technical courses in agro-ecology and agent of development of family agriculture. It is a socio-educational proposal for the training of local people based on their cultures, ways of life, social work practices and social organization of the people who inhabit traditional communities. This study selected as people of the investigation the families that have children inserted in the process of formation in the Rural Familiar House of Boa Vista do Ramos, heard under the techniques of the deep interview, semistructured interview and focal group. It assumes the theoretical-methodological contribution of social sciences based on the guidelines of qualitative approaches without excluding quantitative aspects. It seeks to establish interdisciplinary connections with Rural Sociology, Education, Geography, Agrarian Science and Political Science. Among the multiple results obtained in this research was fact that the Field Education is a historical conquest of the social movements of Brazil, especially in the State of Amazonas. It was also clear that the alternation pedagogy is a development of the greater struggle for education in an autonomous, participatory and local way, whose model came from France spreading in the State of Amazonas since 1995. Finally, it is important to consider that the alternation pedagogy represents an alternative proposal of education for rural workers who have in their local culture the ballast of curricular content aimed at social emancipation and regional development.

Keywords: Amazon region. Alternation Pedagogy. Rural Familiar House of Boa Vista do Ramos.

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1:** Mapa geográfico de Boa Vista do Ramos, em destaque para frente da cidade e a igreja de Nossa Senhora de Aparecida, padroeira da cidade. Fonte: Imaflores, 2003..... 63
- Figura 2:** O Primeiro Encontro dos Pais e Alunos para a construção da Sede da Casa Familiar Rural no ano de 2004. Autoria: André Melo..... 73
- Figura 3:** Construção do Primeiro Chapéu de Palha e Festa de inauguração da Sede da CFR de Boa Vista do Ramos. Autoria: André Melo, 2004. 75
- Figura 4:** Quatro Pilares do CEFFAS. Fonte: Gimonet (2007)..... 86
- Figura 5:** Esquema dos espaços integrados da Alternância. Fonte: Pacheco (2010)..... 92
- Figura 6:** Sede da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Fonte: André Melo, 2008 97
- Figura 7:** Tipos de embarcações utilizadas pelos participantes da Casa Familiar Rural. Fonte: André Melo, 2015 99
- Figura 8:** Distribuição de tarefas do cotidiano da CFR. Fonte: André Melo, 2014 104
- Figura 9:** Visita de Monitoria das Propriedades Rurais. Fonte: ARCAFAR, 2010 109
- Figura 10:** Atividades desenvolvidas no Projeto Profissional – Quintal Agroflorestal, do jovem Thiago. Fonte: ARCAFAR, 2013 119
- Figura 11:** Thiago, iniciando a segunda etapa de construção do PPV, consorciando a cultura da banana com outras espécies, a partir da técnica de círculo de banananeiras. Fonte: ARCAFAR, 2013..... 120
- Figura 12:** Croqui da propriedade da aluna Oriéne Barauna e visualização do que está sendo projetado a partir do PPV. Fonte: André Melo, 2013 121
- Figura 13 e 14:** Curso de capacitação em Pedagogia da Alternância no início dos anos 2000, no município de Rio Preto da Eva e Boa Vista do Ramos, respectivamente, 135
- Figura 19:** Visita de Estudo na Fazenda do Sr. Manoel no Paraná do Ramos – Fonte: ARCAFAR-AM, 2004 153
- Figura 20:** Oficina de projeto profissional na CFR de Boa Vista do Ramos e exposição.....163

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAF – Associação Comunitária Agrícola e de Extração de Produtos da Floresta
ACAIA – Associação de Criadores de Abelhas Indígenas da Amazônia
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância
CENESCH – Centro de Estudos do Comportamento Humano
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira
CFR/BVR – Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
CMZL – Campos Manaus Zona Leste
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COE – Coordenação de Orientação Educacional
COOPMEL – Cooperativa de Meliponicultores
CPC – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus
EFA – Escola Família Agrícola
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias
FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FDD – Fundação Daniel Dascal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAM – Instituto de Desenvolvimento da Amazônia
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IMAFLOA – Instituto de Manejo e Certificação Florestal e Agrícola
IMAZON – Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia
INPA – Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento Sem Terra
NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação
NUPEC – Núcleo de Políticas de Educação do Campo
OELA – Oficina Escola de Luteria na Amazônia
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação
PEREJUAZ/UFPA – Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
PMBVR – Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPCFR – Projeto Pedagógico da Casa Familiar Rural
PPV – Projeto Profissional de Vida
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEFABER – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO – Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – ARQUEOLOGIA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS

1.1 A HISTÓRIA DA ARTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
1.2 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS: CENÁRIOS E DESAFIOS	40
1.3 UM SOBREVIVO PELO CAMPO DA PESQUISA: BOA VISTA DO RAMOS, SUA GENTE, SUA ECONOMIA E O PIONEIRISMO NA ALTERNÂNCIA.....	55

CAPÍTULO II – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁTICA ENCARNADA NA VIDA

2.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, O QUE É?	78
2.2 O LUGAR, A PEDAGOGIA E O SUJEITO. QUEM SOMOS?.....	96
2.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O SEU CARIZ DE SUSTENTABILIDADE PARA OS POVOS TRADICIONAIS.....	109

CAPÍTULO III – A CASA FAMILIAR RURAL DE BOA VISTA DO RAMOS: AVANÇOS E DESAFIOS

3.1 A ARCAFAR/AM E O PROTAGONISMO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	123
3.2 APRENDER NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASSA FAMILIAR RURAL DE BOA VISTA DO RAMOS	138
3.3 O PROJETO PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DOS EDUCANDOS DA CASA FAMILIAR RURAL DE BOA VISTA DO RAMOS	157

CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA DE VIDA DA FUNDADORA DA CASA FAMILIAR RURAL DE BOA VISTA DO RAMOS -AM

4.1 TRAJETOS, OBSTÁCULOS E CONQUISTAS DE UMA MULHER NA EDUCAÇÃO DO CAMPO ...	166
4.2 GRAÇA PASSOS E O ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	174

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	186
--------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Este estudo assume o propósito de analisar em que sentido é possível construir uma educação do campo genuinamente amazônica nos moldes da Pedagogia da Alternância, a qual vem se ponto no cenário educativo regional com significativa desenvoltura.

Busca problematizar as práticas socioeducativas da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, que utiliza a Pedagogia da Alternância, no intuito de verificar a contribuição dessa inovação educativa no Amazonas, nas relações com a cultura, com o saber local e a sustentabilidade, apontando as suas contribuições para o desenvolvimento local/regional.

A motivação para a escolha desta tese tem origem na minha experiência pessoal, quando estudante na Escola Agrotécnica Federal de Manaus e profissional como extensionista rural, nos Estados do Amazonas e Acre, no período de 2000 a 2002. Na época, no Acre o governo do Estado do Acre adotou o discurso de florestania e desenvolveu, no âmbito das políticas públicas, projetos de desenvolvimento rural, tendo como fio condutor os princípios da sustentabilidade, o que me impulsionou o gosto pela área rural. Minha participação na coordenação do projeto Jardinagem Florestal do Projeto de Assentamento Agroextrativista Chico Mendes (PAE-Chico Mendes) oportunizou-me protagonizar a construção do desenvolvimento socioeconômico dos seringueiros e seringueiras daquele assentamento.

Esta experiência profissional permitiu-me sistematizar e divulgar os resultados do projeto que gerou, *a posteriori*, cursos de formação para Agentes Florestais no Estado do Acre, através da Escola da Floresta. Foi, pois, a partir desta experiência, que surgiu o interesse em estudar o tema da Educação e Desenvolvimento

Rural na perspectiva das Casas Familiares Rurais, que utiliza a Pedagogia da Alternância, o qual foi estudado no mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amazonas, quando nos ocupamos em analisar a relação do instrumental pedagógico da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos à luz das diretrizes do desenvolvimento local.

É nesta perspectiva de Educação do Campo centrada no homem amazônico e nos seus processos socioculturais que se assenta este estudo, voltado para o reconhecimento das culturas, das vocações e das potencialidades locais. A nossa grande questão pauta-se na ideia de que o homem amazônico pode ser protagonista de sua própria educação, pois, enquanto constructo social, ele se cria e recria-se como sujeito em sua própria hominização.

O meio rural é um lugar vivo, onde o homem estabelece relações com seus iguais, seus pares, e com a natureza, terra, águas e floresta. Essas relações por si só já são educativas, necessitando, portanto, de um impulso valorativo por parte da escola para, numa ação indutiva, o homem do campo interferir e contribuir para o desenvolvimento social e regional. Ou seja, uma educação voltada para a sustentabilidade, na qual o saber do sujeito seja um constructo e não “um processo de transferência de informação nem representações mentais de um mundo exterior” (CAPRA, 1996, p. 224).

A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade que se expressa sob vários aspectos: socioculturais, ambientais e produtivos. Trata-se de uma realidade que suscita um conjunto de questões a serem consideradas por ocasião da elaboração de políticas públicas e práticas educativas, voltadas aos povos tradicionais da região. Essas práticas devem ter como fio condutor os saberes tradicionais fundados nos estilos e/ou modo de vida peculiares do homem amazônico e sua sociabilidade/interatividade com os elementos da natureza terra/água e floresta. A educação do campo sob os ideais da Pedagogia da Alternância poderá constituir-se numa dessas práticas, voltadas para a emancipação social dos povos desta região.

A pedagogia da alternância, como ação cultural para a emancipação social, contribui para que o estudante assuma “uma atitude crítica diante do que estuda estendendo a realidade social à própria existência e à visão de mundo” (FREIRE, 2001, p.184).

A Pedagogia da Alternância traz em seu âmago os princípios e fundamentos da educação do campo, da agroecologia e da economia solidária, porque além de realizar bem o seu mister voltado para a escolarização dos povos tradicionais, ela promove, a partir de projetos, o desenvolvimento de empreendimentos econômicos solidários. Para Gadotti (2009, p. 58), a “pedagogia da alternância, [...] vem contribuindo para o progresso da própria economia solidária e para um modelo de desenvolvimento alternativo, associando estudo e trabalho [...]. Respeita e favorece a autonomia dos educandos, reconhece seus saberes, e, com isso, compreende melhor o que eles sabem e o que podem vir a aprender”. Ou seja, estar-se-á diante de uma práxis pedagógica socioeducativa capaz de protagonizar o desenvolvimento social da Amazônia profunda. Daí nosso interesse pela educação do campo, que traz em si essa proposta de uma educação contra hegemônica¹.

Isso lembra as ideias de Gramsci (1982) acerca da escola como o instrumento de transformação da realidade que articula o nexos educação-vida. “Uma educação que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma educação a-histórica em uma educação histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada” (NASCIMENTO, 2007, p. 192). Logo, a educação é um instrumento de luta da sociedade civil.

Estudos mais recentes sobre a Amazônia, nessa perspectiva, têm contribuído para o entendimento de que “os verdadeiros atores para construção ou reconstrução das sociedades amazônicas são os excluídos ou marginalizados do processo” (HERBETTE, 2000, p. 23), os povos e as comunidades tradicionais da Amazônia profunda. Estudos de Torres (2005; 2014), Silva (2012; 2013), Pinto (1999; 2000), Castro (2009), Becker (2009), Fraxe (2000), dentre outros, confirmam essa assertiva, na medida em que buscam compreender a Amazônia no processo de expansão do capital, a partir dos grandes projetos amazônicos que colocam em curso processos econômicos perversos que excluem os povos tradicionais.

A Amazônia é complexa, ela comporta o tradicional e o moderno, o local e o global. É o que Torres (2005, p. 17) chama de “uma constelação aberta, sem fronteiras rígidas, articulada por processos sociais de grande alcance simbólico que fazem dela

¹ Concepção defendida por Saviani (2009), Florestan Fernandes (1989), Gohn (1999), Gramsci (2014) e Paulo Freire (2011).

uma construção social inventada pelo libelo da fantasia e reconstruída em sua significação real”.

A proposta da Pedagogia da Alternância, com base nos seus instrumentos pedagógicos, operacionaliza a construção de projetos profissionais que geram trabalho e renda, a partir das potencialidades econômicas da região e de seus recursos naturais. O processo educativo está fundamentado, conforme Pacheco (2010), em quatro pilares conectados, a saber: a) Gestão: é realizada por intermédio de uma associação de agricultores e agricultoras; b) Metodologia: a metodologia é centrada na pedagogia da alternância; c) Formação: trata-se de uma formação integral na perspectiva das propostas de Paulo Freire (2011) e Gramsci (2014), d) Compromisso: remete para o desenvolvimento econômico e social local².

A pedagogia da alternância empregada na Casa Familiar Rural é uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaço distintos, tendo como finalidade a formação profissional, neste caso voltado à formação para a vivência no campo. Apesar de essa forma de ensino ser conhecida há muitos anos, aqui no Amazonas ainda é incipiente e pouco conhecida. Trata-se de um espaço de formação diferente, alternativo, que compreende o homem e a mulher na sua totalidade, o qual poderá desenvolver-se plenamente na complexidade que constitui a sua vida e seus diferentes componentes em interação física, familiar, social, profissional, cultural, espiritual e escolar (MORIN, 2013). Além de assegurar o conhecimento técnico e científico sobre agricultura, floresta e água, a Casa Familiar Rural proporciona o acesso aos demais conteúdos da matriz curricular do ensino fundamental, médio e profissionalizante. Visa, assim, desenvolver um trabalho educativo, preparando o jovem para a cidadania, para a vida em comunidade, com uma formação profissional e conhecimentos amplos e específicos da realidade na qual atua. O ser humano é visto como um ser ativo que é capaz de problematizar a realidade em que vive, protagonizando a interação com o meio social e um aprendizado que, por ter vínculos diretos com a prática social, torna o conhecimento mais acessível. Para Passos (2006), a proposta da Casa Familiar Rural de Boa Vista do

²Autores como Calvó (2003); Gimonet (2007); Estevam (2003); Begnami (2003); Passos (2011) e Nosella (1977), estudiosos da pedagogia da alternância, têm estudos aprofundados sobre o tema em questão. Estes autores defendem um novo conceito de educação para a população que vive e trabalha no campo, uma educação que deve ser pensada e materializada a partir dos interesses locais e com o protagonismo dos sujeitos que vivem no campo.

Ramos³ está voltada para o desenvolvimento local, com o envolvimento das famílias, e o aprendizado é baseado nas atividades desenvolvidas nas próprias propriedades das famílias dos jovens e comunidade.

No Amazonas, o movimento em defesa das Casas Familiares Rurais iniciou em 1995, em Rio Preto da Eva no Assentamento IPORÁ, em seguida organizou-se no município de Boa Vista do Ramos, onde, em 2002, principiou suas atividades com 26 jovens, representando 18 comunidades rurais, das 42 existentes no município. A Casa Familiar Rural está localizada na comunidade Boa União, no distrito do rio Urubu. Em quatorze anos de funcionamento, estabeleceu parceria com a prefeitura local e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus Manaus Zona Leste, através do PRONATEC/Campo. A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos já formou quatro turmas de agentes de desenvolvimento da agricultura familiar e uma turma de Técnico em Agroecologia.

Este estudo assume o aporte teórico-metodológico das ciências sociais, tendo por base as orientações das abordagens qualitativas sem exclusão dos aspectos quantitativos. Busca-se estabelecer conexidades interdisciplinares com a Sociologia Rural, Educação, Geografia, Ciências Agrárias e Ciência Política.

O *locus* da pesquisa concentrou-se na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, localizada na comunidade Boa União, no município de Boa Vista do Ramos, no Amazonas. Elegeu uma amostra de 10 famílias (pais que possuem filhos inseridos no processo de formação na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos), 20 educandos da CFR, além de 02 representantes da ARCAFAR-AM, 04 representantes da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, 02 monitores/educadores da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e 01 representantes da Comissão Pastoral da Terra do Amazonas (CPT), 01 representante do Instituto Federal de Educação do Amazonas, IFAM, perfazendo um total de 40 sujeitos da pesquisa. A técnica utilizada para coligir os dados de campo delineou-se por meio da entrevista profunda, utilizando um gravador devidamente autorizado pelos sujeitos desta pesquisa, que livremente responderam os

³ A experiência educativa da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos promoveu transformações substanciais na qualidade de vida dos sujeitos sociais da floresta, em face de sua intenção voltada para resgatar o campo, não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida. Trata-se de um tipo de educação que articula e engendra a participação e atuação de seus sujeitos no cotidiano e nas suas vivências no campo, na floresta e nas águas.

questionamentos e discursaram sobre os assuntos solicitados. A entrevista profunda insere-se na perspectiva de Bourdieu (2007), a qual permite ouvir diversas vezes o mesmo sujeito, a fim de acrescentar novos dados à pesquisa. Utilizamos também a entrevista semiestruturada, além da técnica de grupo focal e o caderno de campo somado às imagens fotográficas, cujos registros foram indispensáveis na escrita da tese.

Os procedimentos didáticos da escrita da tese estão organizados em quatro seções capitulares. O primeiro capítulo expõe a arqueologia contemporânea da educação do campo no Amazonas, estabelecendo uma base analítica do estudo da arte da história da educação do campo, num diálogo fértil com os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que apresentamos Boa Vista do Ramos como *locus* de pesquisa. O segundo capítulo versa sobre a pedagogia da alternância como uma prática encarnada na vida. Mostra, com efeito, o significado da pedagogia da alternância, o lugar, a pedagogia e os seus sujeitos, sem descurar do seu cariz de sustentabilidade para os povos tradicionais.

O terceiro capítulo apresenta a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, expondo de forma detalhada a ação reivindicativa da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR/AM) e o protagonismo dos atores sociais locais na pedagogia da alternância. Expõe a forma pela qual se aprende a pedagogia da alternância rumo ao desenvolvimento social dos educandos.

O quarto capítulo discute o capital simbólico construído pela pedagogia da alternância no Amazonas, dando especial relevo à trajetória de sua fundadora nesta região. Por fim, tecemos algumas considerações finais, dando destaque aos principais aspectos revelados nesta investigação.

É assim que este estudo assume significativa importância para a temática da educação do campo, com foco na pedagogia da alternância, na medida em que, por um lado, poderá contribuir para a elaboração de material didático, a partir dos resultados desta pesquisa, haja vista as reduzidas publicações existentes sobre o tema no país. E, por outro, poderá contribuir para fundamentar estratégias de elaboração de políticas públicas no plano da educação do campo, por parte dos movimentos sociais.

CAPÍTULO I – ARQUEOLOGIA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS

Contar a nossa história é contar as histórias da floresta, da roça, dos rios. Porque são os elementos da natureza que dão sentido para nossa vivência aqui na terra. Das florestas, eu tiro os frutos e a caça; da roça, a farinha, o beiju e a tapioca; e dos rios, eu tiro o peixe. Foi nesse espaço de floresta, roça e rios que também fomos capazes de construir uma escola, a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

Lauricy Rodrigues

1.1 A História da arte da Educação do Campo

Deslindar a educação, em particular a Educação do Campo na Amazônia, é um desafio. Faz-nos, necessariamente, refletir sobre a diversidade e complexidade que é a Amazônia em razão de sua heterogeneidade e da problemática social que ela comporta. Em nota sobre Educação do Campo, Hage (2005a) revela que, historicamente, essa heterogeneidade, quando analisada no âmbito das políticas públicas, tem sido desconsiderada por ser compreendida como apêndice¹, e que a cultura e o saber local não contribuíram e nunca contribuirão para os propósitos de um modelo de desenvolvimento pautado no lucro e *status quo* de poucos e exclusão de muitos.

A Amazônia possui uma riqueza cultural muito extensa que se expressa de forma significativa nos mitos, danças e histórias fantásticas que compõem o imaginário sociocultural dos povos e comunidades tradicionais². A escola é, nesse sentido, uma ferramenta de reflexão e discursão desse acervo cultural presente no imaginário social. Não é isso, porém, que presenciamos com relação à função social da escola. Historicamente a escola tem servido como um aparelho muito mais voltado aos interesses das elites do que das classes populares e de suas representações.

¹ A esse respeito, cabe destacar que, ao longo de nossa história, a educação pensada para o conjunto dos trabalhadores tem sido materializada através de políticas compensatórias e como prolongamento dos processos que se desenvolviam na cidade. Outro aspecto importante com relação à educação rural é aquele que insiste em considerá-la como prolongamento dos processos escolares urbanos, como resíduo do sistema educacional.

² Conforme o artigo 3º, do Decreto nº 6040, de 7/02/2007, povos e comunidades tradicionais são os 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 a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Para Moura (2005, p. 21), a escola é a “fiel escudeira da cultura de nossa elite [...]”. Essa atitude da escola tem sido uma opção, uma escolha feita pela cultura dominante, que reservou essa tarefa para a escola”. E quando nos referimos à escola no meio rural, pode-se dizer que “desrespeita a realidade onde está inserida, destrói a autoestima dos camponeses, não se coloca a serviço de seu crescimento” (SILVA, 2005, p. 31). Para Moura (2005, p. 20), as escolas rurais, sob a ideologia da oligarquia agrária e seus especuladores, ensinaram para os sujeitos do campo com eficiência que,

Eles, para serem felizes, teriam que migrar para a cidade. Que teriam de abandonar a agricultura para ter oportunidade de vida. Que agricultura era ‘o cabo da enxada’, era um trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler. Que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais. Que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé-rapado, ignorante. Que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade.

A escola, nessa perspectiva, possui um código escrito urbanocêntrico que pouco se adequa à identidade dos sujeitos do campo, contribuindo muitas vezes para que os estudantes tenham vergonha de seus pais, de seu ambiente, do seu saber. A escola engendra sistemas simbólicos e manifestações socioculturais preconceituosos. Essa situação nem sempre foi aceita: índios, negros e mestiços resistiram e resistem bravamente a modelos estrangeiros, a exemplo da Cabanagem³. Jesus (2000, p. 36), afirma que “tem-se a impressão de que os trabalhadores amazonenses não lutam, não se organizam, não opõem resistência à expropriação de suas terras. Grave engano”. O que se estabelece na Amazônia são noções preconceituosas dirigidas à sua gente, estereótipos e estigmas que são reproduzidas historicamente. Pinto (2008, p. 31) chama a atenção para o fato de que,

A Amazônia não se tornou uma região atrasada e subdesenvolvida em razão de nenhum tipo de fatalidade. Nosso atraso – o subdesenvolvimento dentro do subdesenvolvimento - é algo que tem sido produzido por forças e razões de possível identificação ao longo da história passada e presente. Existe, portanto uma produção do atraso, como existe um investimento sistemático e permanente na manutenção e crescimento das desigualdades.

³ Revolta social ocorrida no Império do Brasil, na então província do Grão-Pará, no período de 1835 a 1840. Marcado por um cenário de pobreza extrema, fome e doenças, o conflito existiu devido à irrelevância política à qual a província foi relegada pelo Príncipe Regente após a Independência do Brasil. A Cabanagem foi um dos maiores conflitos já ocorridos na história do país. Um dos antecedentes da revolta foi a mobilização da província do Grão-Pará para expulsar forças reacionárias que desejavam manter a região como colônia portuguesa.

É preciso romper com a ideia de que na Amazônia se convive com a diversidade e a precariedade ao mesmo tempo - a diversidade presente no número significativo de povos e etnias existentes na região com diferentes costumes, culturas, modos de vida e de trabalho, e a precariedade presente nas péssimas condições de vida, trabalho, de saúde e de educação. Para Loureiro (2009), as políticas públicas do Governo Federal voltadas para a Amazônia são equivocadas, porquanto desconsideram o conhecimento milenar dos povos tradicionais, julgando-os como primitivos e atrasados, na medida em que economicamente suas formas de ocupações não agregam valor. O modelo de desenvolvimento da região não valoriza o saber tradicional desses povos, tornando-os incapazes de poder de decisório no âmbito das políticas públicas. A esse respeito José, Caldeiras (52 anos), coordenador de políticas ambientais e agrária da Comissão Pastoral da Terra do Amazonas (CPT), ouvido nesta pesquisa, revela que,

Os povos da floresta sabem muito bem o que eles querem: viver dignamente. O que acontece é que temos mania de achar que nossos costumes, nossa forma de ver o mundo é o certo, e que aqueles que vivem e trabalham na roça, na floresta, nas águas são pessoas atrasadas. Chico Mendes, um companheiro nosso de luta, que morreu só porque clamava por justiça social, falava que os povos da floresta conhecem o segredo das matas, dos rios, as frutas boas pra comer e até as venenosas, bastava observar os frutos que os bichos não comiam, já sabia que aquele fruto podia ser venenoso. Os povos da floresta são doutores nas plantas medicinais. Digo assim: como podemos afirmar que eles estão errados, não sabem o que querem? O que acontece, na verdade, é que o capitalismo quer impor uma cultura, um hábito que não é nosso, é deles! Existe um grande preconceito com o povo do campo. Na verdade, o campo ainda é o melhor lugar para se viver. O que falta na zona rural são políticas públicas (Entrevista/2015).

José Caldeiras explica que os povos tradicionais da Amazônia utilizam como meios de sobrevivência os elementos da natureza. A terra, a floresta e os rios são estratégias de reprodução da vida na medida em que asseguram o uso sustentável da natureza. Trata-se do protagonismo da mulher e do homem que fazem do bioma amazônico seu habitat de produção material e imaterial, estabelecendo uma íntima ligação com a natureza, numa interatividade envolvendo a tríade “indivíduo/sociedade/espécie” (MORIN, 2012, p. 54). Para Torres (2012, p.103), esses elementais “são realidades concretas que alimentam a vida material desses povos, que têm no mundo sensível o ponto de partida da sua espiritualidade”. Para essa autora, “as instituições brasileiras não estão em condições de integrar as diferenças. A diferença é vista como uma ameaça à identidade nacional [...]. É inócuo e ilusório pensar o

Brasil em termos de unidade de raça, da igualdade de direitos entre classes e as gerações” (TORRES, 2004, p.61).

Destaque-se, assim, que estamos situados em uma região marcada e estigmatizada por uma estrutura de preconceito e de poder conflituoso, centrado em oligarquias, cujo domínio provém da terra e de seus recursos naturais. A “centralização do poder local nas mãos de grupos oligárquicos e dos antigos coronéis de barranco compõe o quadro de violência na Amazônia tendo, pois, nas relações de poder os elementos chaves na configuração do trabalho” (IDEM, p. 61).

É na esteira dos ideais vivenciados pelos movimentos sociais que os sujeitos se movimentam e propõem projetos alternativos como, por exemplo, o Movimento Por Uma Educação do Campo, que deita raízes históricas nos meados dos anos 50 do século XX. A Educação do Campo⁴, nessa perspectiva, é reprimida na ditadura militar e, como fênix, ressurgiu das cinzas, no final da década de 1990, e com muitos desafios, na primeira década do século XXI.

Desde o final dos anos 1990, os movimentos sociais do campo em defesa desse tipo de educação vêm demarcando alguns espaços, inclusive nas agendas do governo e no campo da legalidade, em contraposição à Educação Rural. Os trabalhadores do campo buscam garantir a conquista de seus direitos sociais, dentre eles, o direito a terra e o acesso às políticas públicas de educação tornam-se espaço de emergência de novas concepções teóricas construídas no seio da luta.

As décadas de 1960⁵ e 1970 foram marcadas, conforme Gohn (2001, p. 53), pelas “lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente”. É um período de organização dos movimentos sociais, em torno da redemocratização do país. No campo educacional, sobressaem-se as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de

⁴ Nesse primeiro momento, não podemos falar em Educação do Campo, mas na mobilização dos movimentos sociais do mundo rural que buscava reivindicar e lutar por direitos fundamentais, principalmente por acesso à educação e à escolarização no mundo rural brasileiro, considerando que na década de 1950 mais de 50% da população era analfabeta. A expressão Educação do Campo foi criada nos anos 1990, como vimos anteriormente.

⁵ A década de 1960 talvez tenha sido o mais fértil espaço de elaboração da educação brasileira. Nesse período, atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Destacam-se educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lim, entre outros. Depois do golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros exilaram-se, outros recolheram-se à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. Foram quase duas décadas marcadas por rebeldia, contestação e repressão política.

lideranças sindicais, comunitárias e populares. A ala progressista da igreja ligada à Teologia da Libertação optou por um engajamento e compromisso com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores, tanto no meio urbano quanto no rural. É nessa década que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral Operária, o Conselho Indigenista Missionária (CIMI) e outras organizações da Igreja em defesa dos pobres e oprimidos sociais.

Nesse período, surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental. Dá-se o aparecimento das Casas Familiares Rurais (CFRs), no Nordeste e região Sul do país, as quais fazem parte, hoje, do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), a maior representatividade das instituições que orientam suas práticas pedagógicas a partir dos princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

É a Pedagogia da Alternância que dá suporte teórico-metodológico ao conceito sistêmico de Educação do Campo, pois é a partir das experiências educativas desses Centros que se constrói e/ou fortalece o Movimento Social *Por Uma Educação do Campo*, hoje, expressivo em todo o território brasileiro. Adalberto Pinheiro (42 anos), presidente da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR-AM), contextualiza esta história da seguinte forma

A trajetória histórica da Educação do Campo tem como cenário a correlação de forças entre estado e sociedade: no cenário internacional, a hegemonia do neoliberalismo; as lutas pelo processo de redemocratização do Brasil nos anos 80; o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais que na década de 1990 se organizaram através das lutas, das marchas, das conferências por uma educação do campo e passaram a desencadear um processo nacional de luta por direitos que marcam a construção inicial do Paradigma da Educação do Campo. No Amazonas, a Educação do Campo é reflexo desse cenário, contudo vem se operacionalizando a partir de princípios que buscam ressignificar sua dimensão imensamente diversa (Entrevista/2015).

Constata-se, na fala de Adalberto, que a luta pelas causas coletivas é remota do ponto de vista cronológico, toma expressividade na metade do século XX por meio dos movimentos sociais que utilizam como estratégias as passeatas, manifestações em praça pública, ocupação de prédios públicos, greves e outras organizações políticas que chamam atenção dos planejadores e executores de políticas públicas. Induz-nos a dizer que os movimentos sociais expressaram-se numa maior maturidade em termos de consciência sobre

seus direitos, e isso provocou impactos na forma de conduzir as políticas públicas no âmbito da Educação do Campo.

Mesmo com as conquistas das lutas históricas e dos avanços, as ações e garantias da educação do campo no Estado do Amazonas não vêm se materializando como deveriam, no sentido do atendimento às demandas existentes nas áreas de assentamentos e nos espaços das florestas e das águas, o que torna urgente a mobilização em torno das reflexões e do debate na agenda pública, com a garantia da participação dos movimentos sociais e sindicais rurais enquanto sujeitos coletivos de direito no âmbito do Estado do Amazonas.

No Brasil, a educação do campo emerge da necessidade de distintos grupos sociais sem acesso à educação e da busca pela inclusão dessa parcela da população excluída desse direito. “As escolinhas criadas no meio rural, geralmente multisseriadas e isoladas, eram poucas e questionadas pelas forças hegemônicas da sociedade quanto a sua eficácia no ensino” (ANTONIO; LUCINI; 2007, p. 179). Em sua maioria, eram escolas vinculadas a ações assistenciais originadas pela própria comunidade. No âmbito público, um olhar diferenciado sobre a formação escolar oferecida no meio rural teve início somente com o processo de urbanização no país. Para Rocha (2009, p. 2),

A luta por educação do campo se originou no seio e no processo de construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. E o processo de luta por Educação do Campo amplia-se com a realização do “I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA”, realizado em 1997, em Luziânia/ Goiás. Nesse Encontro foi possível a adesão de outros movimentos sociais, tais como Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão – ASSEMA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Logo em seguida outros movimentos integram-se a essa luta, tais como: Quilombolas, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Indígenas, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC.

É no dorso dos movimentos sociais que se expressa a Educação do Campo na agenda das políticas públicas e se projeta uma educação que seja voltada para os povos que constituem e dão vida ao mundo rural brasileiro, respeitando suas identidades e *modus vivendi*. A concepção pedagógica que orienta a Educação do Campo remete ao início do século XIX, quando o poder público passa a garantir o provimento de escolas no meio rural. Para Calazans (1993), a educação rural é vista de maneira romantizada, pois é considerada

uma vocação agrária em que o homem e a mulher retiram da terra a sua sobrevivência. O entendimento da concepção de educação rural parece estar sedimentado à concepção de aprender a escrever, a ler e contar, quando na verdade são as técnicas agrícolas que aproximaram o homem do campo.

Destaque-se que as transformações importantes ocorreram pouco antes da Proclamação da República, quando operários passaram a solicitar a criação de bibliotecas populares e escolas operárias, com o objetivo de refletir sobre o que é e como ensinar crianças e adultos, a partir “da educação como atividade inserida nas lutas” (ANTONIO E LUCINI, 2007, p.150). Esse movimento, formado da ação dos operários, ficou conhecido como Educação Popular no Brasil e remete a uma prática que norteia os movimentos sociais pela educação, em diferentes períodos da história da educação brasileira.

Entre os movimentos ligados à concepção de Educação popular é possível mencionar entre 1950 e 1960, os Movimentos de Cultura Popular (MCP), dos quais fazia parte Paulo Freire, quais sejam: o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1960, a partir das teorias de Paulo Freire, as classes populares passaram a ter uma pedagogia que contemplava esses grupos sociais.

Em 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) passa a ter mais força, tendo como seu principal foco a educação, resultando em políticas públicas para a Educação do Campo como modalidade de ensino. O MST estabelece uma estreita relação com a educação popular e com o pensamento de Paulo Freire e Gramsci. Esses preceitos teóricos “nascem colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura” (ARROYO, 2000, p. 14). Diante das ações desumanizadoras vividas pelos camponeses, a Educação Libertadora sugerida por Paulo Freire torna-se um meio de libertação e organização do movimento. Raimundo Saturnino (38 anos), nosso informante neste estudo, quando perguntado sobre os preceitos e ideais da concepção freiriana na construção do Movimento de Educação do Campo no Brasil revela que,

Paulo Freire, com seus preceitos e ideias que dão corpo a pedagogia libertadora, tem sido, de certa forma, uma luz no caminho da educação popular no Brasil, tanto na cidade quanto no campo a partir dos anos 60. É

trilhando essa mesma rota que o movimento por uma educação do campo nos anos 90, passa a agendar na esfera pública a educação do campo como uma questão de interesse nacional, pois, na concepção freiriana, a educação é um dos pilares que pode contribuir para a transformação do sistema opressor, na medida em que a ação dialógica torna-se a essência de liberdade do oprimido. Os princípios, ideias e concepções propagadas pelo Educador Paulo Freire, nas suas diversas obras, têm sido um legado histórico de grande importância nas ações da educação do campo que vai além dos muros da educação escolarizada, sendo também materializada através das lutas, das marchas, do trabalho como princípio educativo, dos encontros que se intensificam e ganham força frente às políticas públicas como forma de materializar de ações conquistadas no âmbito da legalidade. Desse modo, a educação do campo pauta-se por uma educação humanizadora e transformadora, tendo como protagonistas os sujeitos de direito (Entrevista/2015).

A fala de Saturnino vem ao encontro das concepções de Pistrak (2006), que defende o trabalho como categoria principal para a reflexão teórico-pedagógica e para a expressão prática da escola, vinculada à vida da comunidade. Para ele, o projeto pedagógico socialista deve se basear na ideia do coletivo, assim como para Freire (2001). A educação, nessa perspectiva, é parte do movimento mais amplo de transformação social, vinculando à vida, ao trabalho, às atividades culturais e políticas, associado a um programa de educação em que os sujeitos se tornam protagonistas de sua própria história.

Assim, a Educação do Campo passa a ser compreendida a partir de uma concepção de produção da vida em diferentes dimensões culturais, econômicas, políticas e sociais⁶. As diferenças entre os povos também passaram a ser salientadas e os direitos afirmados. De acordo com Arroyo (2000, p.14), “quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”.

A educação do campo vivenciada pelos povos e comunidades tradicionais é pensada como um conceito em construção. Rompe com a ideia do campo como sinônimo de atraso. Entende o espaço rural como o espaço de vida, das relações sociais, do trabalho, da cultura e dos saberes (SANTOS 2007). Os sujeitos da educação do campo ressignificam-se diante da diversidade das distintas realidades vivenciadas.

⁶ A expressão ‘No Campo’ significa o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e a expressão ‘Do Campo’ significa que o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesta esteira, Angelita Assunção (30 anos), egressa da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, afirma que foi capaz de compreender, como estudante da CFR que “a educação do campo é construída pelos sujeitos sociais da floresta e das águas” (entrevista, 2015), e esclarece que “a educação rural é o oposto, seus sistemas simbólicos representam o externo, o outro” (IDEM, 2015).

A Educação do Campo atua para e na superação da situação de abandono, miséria, opressão e desumanidade presentes no cenário brasileiro e amazônico, produzida principalmente pela inserção do capital na região. Esta forma de educação representa uma construção coletiva a partir das lutas sociais.

É com base na pedagogia freiriana que o mundo rural encontra elementos para discutir os aspectos didáticos e organizadores do currículo da escola. A educação popular do campo é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tensionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação.

Alguns instrumentos foram legitimados, inicialmente, como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que garante a Educação Básica para a população rural, sendo que os conteúdos curriculares e metodológicos devem ser apropriados à realidade dos alunos da zona rural, entre outras conquistas, a saber:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 6).

Esse avanço abre espaço à inovação pedagógica no campo, favorecendo as experiências educativas realizadas pelos movimentos sociais, e outras organizações que realizam projetos de educação do campo. Ressalte-se que, antes da LDB de 1996, o campo tinha assegurado pelo Estado somente até a terceira série da chamada escola primária. (MEC, 2004). Nessa trajetória de educação e de luta por educação, foram realizadas discussões, seminários, conferências e encontros de grande importância para elaboração de propostas no âmbito das políticas públicas para a educação do campo, e algumas conquistas foram concretizadas. Então, podemos observar que a partir dos anos 1990, os povos do campo de

forma organizada conseguem agendar na esfera pública a demanda da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, fizeram-se ouvir como sujeitos de direitos.

Como fruto dessas lutas contemporâneas no campo educacional, foi promovido em 1998, em Luziânia, Goiás, a Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, sob a coordenação da CNBB, MST, UNESCO e UNICEF, momento em que se pretendeu analisar experiências educacionais e de formação profissional desenvolvidas em áreas rurais ligadas ao propósito de construir este novo projeto nacional de educação. Nessa conferência, foram definidas diretrizes para a construção da educação básica do campo nos seguintes termos:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, Isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Relatório da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo 1998, p.24).

É a partir dessas diretrizes que se delineia a construção do projeto popular para as escolas do campo, ao mesmo tempo em que são fortalecidas as iniciativas já existentes como a Pedagogia da Alternância, todas vinculadas a um projeto maior de sociedade e ao mesmo tempo fundamentadas na legislação da educação brasileira. Com a conquista dessa luta histórica dos movimentos sociais, conseguiu-se assegurar o reconhecimento da singularidade, da especificidade da educação do campo e assim construir um novo conceito, um novo movimento que ainda está em concepção, um modelo de uma escola independente do espaço geográfico. Para Molina e Sá (2012, p. 324), há que se “desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto de formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora” numa perspectiva gramsciana.

Em 2002, com a criação dos Grupos Permanentes de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no Ministério de Educação e Cultura (MEC), é sistematizado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse aspecto, devemos destacar que se trata de um processo inovador de construção de Políticas Públicas na

relação entre Governo Federal, Estadual e Municipal, com a sociedade civil e com os povos organizados do campo.

Este mesmo grupo, o GPT, apresenta a sua construção de propostas para o campo sugerindo algumas diretrizes que ensejam a delimitação da escola no/do campo, a saber:

Conversão em política de Estado das propostas de Educação do Campo que garantam o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais em cada currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros; a formação humana e a capacitação dos sujeitos em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora deste. A condução dos sujeitos à continuidade dos estudos [...]; o fortalecimento da ampla participação dos movimentos sociais e a organização da sociedade civil. [...] A ampla participação dos povos do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação [...]; a melhoria das condições de trabalho e perspectiva das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo [...]; a promoção dos processos pedagógicos inovadores e importantes para uma educação voltada para a realidade do campo, incluindo homens e mulheres, sistematizando-os, divulgando-os (MEC e GPT, 2003, p. 35).

A educação do campo é o espaço privilegiado da agricultura familiar, é o *locus* das florestas, dos rios, do policultivo das plantas, dos sistemas agrofloretais, do extrativismo manejado. Ou seja, é o campo de um mosaico agroflorestral amazônico norteado pelas fases da lua, das cheias e das vazantes, da várzea, dos contos, dos mitos, das festas e celebrações. Essa forma de educação do campo é avessa ao Campo do Agronegócio⁷. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos florestinos (GASCHER, 2011), a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Laurici Rodrigues (63 anos), uma de nossas informantes e egressa da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, do curso de Técnico em Agroecologia, revela o seguinte:

Com a formação que eu tive na Casa Familiar Rural, eu comecei a perceber que o espaço da floresta, do rio, do roçado, da capoeira e outros tipos de espaço que existem na zona rural e na comunidade que eu moro, também é lugar de aprender as coisas, de obter conhecimento. Eu entendo a educação

⁷ É um novo nome para o modelo de desenvolvimento econômico agropecuário capitalista. Sua origem está relacionada à revolução verde com o discurso de “modernização da agricultura”. Sua ideologia é a tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, exploratório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista. É um novo latifúndio, o capitalismo agrário.

do campo como uma oportunidade de aprender as coisas que já sabemos, mas com o olhar criativo e curioso, nos percebendo como sujeito, como gente que pode muito contribuir para o crescimento da comunidade, de nossa família, e da gente mesmo. Na escola convencional, essa que está na zona rural, mas não ensina nada de nossa zona rural, só ensina coisas da cidade, coisas que não têm nada a ver com a gente, às vezes até nos criticando, criticando os que moram no interior. Olha, o pessoal que sai daqui da comunidade e vai para Manaus, às vezes tem um que volta muito metido, pávulo mesmo. O que ensina lá não tem nada a ver com nossos costumes e saberes da nossa comunidade. Lá, que ensina é os livros, e ensina uma realidade que não tem nada a ver com a gente. Prefiro essa forma da CFR. É mais fácil compreender as coisas e entender (Entrevista, 2015).

Observe-se que há, na narrativa de Laurici Rodrigues, uma nova compreensão da realidade local e sobre a função social da escola. A entrevistada mora há 63 anos na comunidade Boa União, já foi professora leiga dessa comunidade, atua como liderança e exerceu militância por melhorias das condições de acesso à educação em sua comunidade. Foi a primeira mulher que presidiu a Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, tornou-se também estudante do curso Técnico em Agroecologia em 2013. O relato e a trajetória desta estudante e líder comunitária revelam a importância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos para as comunidades do município, chamando a atenção para o fato de que a educação dos povos e comunidades tradicionais deve ser pautada na realidade e saberes locais da mulher e do homem amazônico, contribuindo para a formação de intelectuais orgânicos, em direção a um processo social contra-hegemônico. Nessa esteira, Gramsci (1975) valoriza com singularidade o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos “subalternos”.

É a partir das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo somado ao parecer do CEB/MEC n.01 de 2006, que a Pedagogia da Alternância é reconhecida como uma modalidade de ensino e seus instrumentos pedagógicos como fio condutor de reconstrução de conhecimento douto e popular (SANTOS, 2010) dos povos e populações tradicionais da Amazônia, que as práticas socioeducativas desses sujeitos ganham expressividade legal e oportunidade de acesso aos recursos federais, como é o caso da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos no Amazonas. De acordo com Paolli e Telles (2000, p. 106),

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e

exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade.

Depreende-se, da fala da autora, que o reconhecimento da participação popular nessa nova interlocução pública permitiu o salto qualitativo que a Pedagogia da Alternância necessita. O reconhecimento dos locais, como sugere Santos (2006), é de grande relevância e alcance social

Em 2004, o Governo Federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI/MEC, ano em que é aprovado o II Plano Nacional de Reforma Agrária com a participação dos movimentos sociais. No ano de 2005, a SECADI/MEC/UNB e os movimentos sociais organizaram e realizaram o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e a criação dos núcleos regionais de pesquisa.

Em 2007, é operacionalizado em algumas universidades federais do país o Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), com formação continuada para professores com curso superior em Educação do Campo, Residência Agrária e outros. Na região Norte, só o Estado do Pará foi contemplado pelo fato de estar mais afinado com os debates e deliberações em âmbito nacional.

No Estado do Amazonas, a formação de professores é organizada para atuar nas escolas das comunidades rurais, na perspectiva dos princípios e fundamentos da Educação do Campo, a qual ainda não é prioridade para as instituições de pesquisas do Estado⁸. A Universidade Federal do Pará é uma exceção, na medida em que o trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFGA) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) assume relevância, seja na academia, por sua rica produção acadêmica na área, seja nas instituições que representam a sociedade civil.

Em 2010, no Governo Lula, foi sancionado o decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. De acordo com art.01, “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o

⁸ Durante a realização deste estudo identificamos um total de 15 trabalhos de dissertação de mestrado e cinco teses de doutorado (defendido no período de 1998 a 2012). Dentre as dissertações e tese quinze são oriundas de Programa de Pós-Graduação em Educação, todas da Universidade Federal do Pará e cinco da Universidade Federal do Amazonas, sendo uma tese e quatro dissertações. Note-se que, das 13 instituições que oferecem 116 cursos de pós-graduação na Região Norte, somente a UFAM e a UFPA pesquisam a temática. Isso revela que a Educação do Campo ainda não é prioridade de pesquisa nas instituições de ensino superior da região Amazônica.

Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2010, p.01)⁹.

Frente a essa realidade, o desafio posto tem sido pensar numa educação que contemple a realidade das populações agrárias e florestais e que incorpore as mudanças sociais, a fim de que possa responder a essa constante dinâmica ao mesmo tempo em que possibilite a formação unilateral, vinculando o saber universal às experiências de vida dos/as educandos/as, para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

No que se refere ao mapeamento da produção acadêmica sobre Educação do Campo, constatamos que, embora a Educação do Campo venha ganhando expressividade, parece-nos que há pouco interesse das universidades por esse campo da investigação. Nota-se que, das 13 instituições que oferecem 116 cursos de pós-graduação na Região Norte, somente a UFAM e a UFPA pesquisam a temática. Isso nos revela que a educação do campo ainda não é prioridade de pesquisa nas instituições de ensino superior da região amazônica (vide rodapé).

Os autores Silva (2003) e Ribeiro (2003) discutem possíveis relações entre a Pedagogia da Alternância do CEFFAS e o desenvolvimento do meio. É explícito nesses trabalhos três focos de investigação: desenvolvimento local, desenvolvimento rural e desenvolvimento social. Silva (2003) afirma que nas diretrizes curriculares do Programa de formação baseado na Pedagogia da Alternância, denominado Escola Família Agrícola de Marabá, estão expressas as suposições de que estas podem contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar, por tê-lo alçado metodologicamente a uma proposição que superaria aquela praticada pelas escolas vinculadas ao sistema de educação pública, ou seja, o percurso pedagógico ocorreria a partir das experiências desenvolvidas no processo socioprodutivo dos jovens e, em consequência disso, dar-se-ia a requalificação do papel da família no processo formativo.

Nos estudos de Ribeiro (2003), observamos que a autora traz a memória histórica do movimento Casa Familiar Rural na transamazônica no período de 1980 à 2002, fazendo

⁹ No Amazonas, os avanços no que se refere ao decreto 7.352/2010 são inermes. Somente em 2015, o Comitê de Educação do Campo foi instituído pela portaria nº 301/2015 e publicado no Diário Oficial do Estado do dia 11 de maio de 2015, para reunir entidades com o objetivo de discutir e estabelecer diretrizes para uma atuação consistente no segmento da Educação do Campo.

uma análise das CFR's implantadas na região, realizada a partir dos fatores relacionados aos processos ecológicos, políticos-econômico-espaciais e socioculturais. Demonstra que elas seguiram dinâmica diferenciadas de acordo com cada contexto onde estavam inseridas e de acordo com a prática internalizada específica de cada escola, ocorrendo uma relação direta entre as condições iniciais predominantes no processo de implementação e a atual forma em que se encontram as escolas.

Referente ao trabalho de Nascimento, defendido em 2005, trata-se especificamente das contribuições das práticas alternativas educacionais para o processo de construção do desenvolvimento local e sustentável das Escolas Família Agrícola e Agroextrativista do Estado do Amapá, localizadas nos municípios de Macapá, Pedra Branca, Amapari e Mazagão. O autor evidencia em sua pesquisa que:

As EFA's sozinhas não podem garantir o desenvolvimento rural, que é impedido por fatores como a precária situação socioeconômica em que vive a população rural, em alguns casos situações de pobreza extrema; e conseqüentemente ocorrem algumas dificuldades das famílias quanto à implementação de técnicas agrícolas, no caso da escola prover ao aluno, pois não contam com condições estruturais básicas para que isso ocorra. O surgimento das EFA ainda não contribui de forma a garantir uma transformação substancial na forma de produção dos agricultores familiares que possibilite uma melhoria na qualidade de vida. (NASCIMENTO, 2005, p 177).

O estudo demonstra ainda que há uma grande seriedade e disponibilidade por parte dos agricultores que vivenciam o trabalho da EFA e que possuem engajamento e participação política na sua comunidade, podendo contribuir bastante para ação mais efetiva das EFA junto à população rural amapaense. A dissertação também evidencia a necessidade de revisão dos pressupostos da ação política em relação ao meio rural, através de um maior investimento na valorização da ação familiar, tendo-a como suporte ao desenvolvimento de projetos e não como simples objeto de análise retórica.

Campos (2007) apresentou um breve diagnóstico sobre a realidade educacional das escolas do campo situadas no Estado do Amazonas. A pesquisa parte-se dos olhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais que atuam como lideranças no movimento sindical, com ênfase na Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI) e nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's). A Educação e suas relações com o meio rural é analisada numa perspectiva de totalidade e numa visão crítica, possibilitando uma abordagem

contextualizada do processo.

Enfim, o estudo mostra o processo de compreensão do movimento sindical a respeito da educação do campo e sua participação na construção de políticas públicas voltadas para a realidade local. Os resultados alcançados pela pesquisa retrataram a realidade da educação na área rural, marcada por profundas contradições e problemas. Apontaram também que a educação do campo vigente nas escolas amazônicas ainda está longe de valorizar os saberes e a maneira de ser e de agir dos povos que aqui vivem, porém já apresenta mudanças significativas.

O trabalho de Lopes (2008) objetivou estudar as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas no município de Bragança, Estado do Pará. A questão central foi à análise das formas pelas quais acontecem interferências dessas representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, para com as práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desencadeada nas escolas no campo. Nessa produção, também há uma incursão a respeito das condições estruturais de vivência e definição de ser jovem no campo, bem como há levantamentos conceituais relativos à educação do campo e, por conseguinte, da função social necessária às escolas do campo.

Dando continuidade às discussões em Lopes (2008), as limitações curriculares, infraestruturais e de gestão pública das unidades educacionais no campo é uma das questões transversalizadas nessa produção, por se apresentar como um elemento de constituição das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas. Ou seja, este estudo desdobrou-se no propósito de contribuir para com as bases de melhoria das condições de vida dos povos do campo, tendo em vista a ressignificação de algumas práticas curriculares tensionadas nas relações de inclusão-exclusão, deflagradas na ação educativa dispensada aos jovens do campo.

O Estudo de Cavalcante (2008) e Prazeres (2008) se assemelham, pois objetivou analisar dois CEFFAS e como se dá a participação dos sujeitos na dinâmica da Casa Familiar Rural de Cametá-PA e da Escola Família Agrícola do Porto Nacional-TO, identificando os mecanismos utilizados pelas experiências para motivar a participação dos sujeitos e as contribuições do CEFFAS para o desenvolvimento social. Os dois estudos permitiram constatar que a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá e a experiência da Escola Família Agrícola do Porto Nacional é significativa para os sujeitos do campo, uma vez que os conhecimentos são organizados a partir da realidade dos mesmos.

Gama (2008) e Pereira (2008) pesquisaram o tema Financiamento da Educação do Campo no Estado do Pará. A primeira analisa as políticas públicas de financiamento da educação do campo implementadas por meio do Ministério da Educação no período de 2003 a 2006, buscando esclarecer se estas políticas públicas propiciaram o desenvolvimento da educação do campo no estado do Pará, considerando o contexto da região. A segunda examinou duas escolas do campo do município de Bujaru, pertencente à microrregião de Castanhal, na mesorregião do Nordeste Paraense. Seu objetivo foi identificar e analisar as condições de funcionamento de escolas do campo, visando propor indicadores de custo-aluno-qualidade para esse tipo de escola.

Contudo, as análises indicaram que, no espaço do campo na Amazônia paraense, este componente da política pública - o financiamento - foi um eixo indutor e norteador de políticas educacionais por meio de seus editais que fomentaram a disponibilidade de recursos ao mesmo tempo em que determinaram onde deveriam ser utilizados os recursos, desenhando, assim, as políticas de educação do campo. Porém, quanto à questão dos indicadores de qualidade, os sujeitos apontaram os seguintes fatores como fundamentais para melhorar a qualidade do ensino nessas escolas: infraestrutura adequada, (com mobiliários, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e material didático); contratação de pessoal (professores, serventes, merendeiras, vigias e secretária); qualificação e valorização do professor; transporte e merenda escolar.

Pimenta (2015) objetivou, em seus estudos, analisar as políticas públicas da Educação do Campo no município de Maués, investigando a organização desta educação a partir dos agentes envolvidos - coordenação e professores - e apresentou-as como uma proposta reflexivo-crítica acerca das políticas implantadas no município, na tentativa de entender as interfaces da cultura do homem caboclo na formulação e aplicação do currículo escolar.

Ainda sobre as Políticas de Educação do Campo na Amazônia, destacamos os estudos de Vilhena Júnior (2013), que analisou a política de Educação do Campo do PRONERA, de modo a contextualizar como se deu essa política e seus desdobramentos nos Estados do Amazonas e de Roraima, durante a execução do convênio UEA/ INCRA/ PRONERA (2004-2008), tendo como balizador as políticas públicas do campo enquanto leis, as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo.

Borges (2015) analisou as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014, constatando se a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do referido convênio deu-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação. A autora constatou em sua pesquisa que a Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõem-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, por entender que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os aspectos histórico, econômico, social político e cultural, tendo a pesquisa como matriz condutora do processo formativo.

O levantamento feito sobre Educação do Campo na Amazônia pelas universidades locais não é, ainda, muito expressivo. Em nosso entendimento, a Educação do Campo na Amazônia merece estudos mais aprofundados, principalmente a respeito da operacionalização das Diretrizes Operacionais das escolas do campo e fundamentos técnico-metodológicos.

1.2 A construção da educação do campo pelos movimentos sociais: cenários e desafios

Os povos e comunidades tradicionais da Amazônia constroem diretrizes de resistências contra os latifundiários e seus especuladores em defesa da sociobiodiversidade, aos modos de vida, da produção material e imaterial, do saber que transforma e transcende os sujeitos deste lugar que se metamorfoseia (KAFKA, 2007) na geografia e nas relações sociais. Os amazônidas se mobilizam e se organizam na luta para resistir frente ao mandonismo e às exorbitâncias das relações de poder. Para Gramsci (1982, p.11), “todos são filósofos, ainda que no seu modo, inconscientemente, porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual, a linguagem está contida numa determinada concepção de mundo”.

Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT/2012) revelam que, na Amazônia, 97% das áreas estão envolvidas em conflitos, 58,3% decorrem de assassinatos; 84,4% correspondem a tentativas de homicídio; 77,4% de ameaças de morte; 62,6% são de presos; 63,6% derivam de registros de agressão e 67% dos casos são de trabalho escravo. Esses conflitos envolvem, de um lado, grupos que lutam contra o acesso desigual da terra, o uso irregular dos recursos naturais, insegurança da posse e distribuição concentrada da propriedade. De outro lado, encontram-se grandes proprietários que se organizam contra a

luta dos movimentos sociais que buscam reduzir a concentração fundiária, democratizar a terra e pressionar o Estado a mudar o padrão de suas políticas agrárias. Não é nossa intenção aprofundar os conflitos agrários na Amazônia, mas é necessário evidenciar que as “andarilhagens históricas pelo mundo”¹⁰, o nomadismo coletivo em busca de direitos usurpados pelos grileiros, assim como as ações dos empresários dos latifúndios, jagunço, empreiteiros e outros são razões para inúmeras realizações de marchas ou de luta pelo direito de ter direitos instituídos. Para Welch (2012, p. 142), “não fosse pela agressão, pela acumulação primitiva da terra e pela exploração do trabalho, os camponeses não teriam motivos para se engajarem nos conflitos”. Os movimentos sociais do campo visam à democratização da posse da terra e à reparação de injustiças sociais sobre os trabalhadores do campo.

A Amazônia é uma região que apresenta enorme diversidade de grupos sociais com culturas específicas. O saldo negativo de exploração dos recursos naturais e a expropriação dos povos tradicionais deixados pela expansão do capital na região fizeram com que grupos se organizassem em busca de direitos e conquistas sociais. Atualmente se constituem como grupos atuantes que lutam pelas questões ambientais, culturais, socioeconômicas e educacionais. Para Gohn (1995, p. 44),

São ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Nos últimos 20 anos, os movimentos sociais da área rural da Amazônia vêm protagonizando experiências socioeducativas com significativa interferência no campo das políticas públicas, contribuindo para que algumas instituições de ensino adotem metodologias voltadas para a realidade local com vistas à construção do conhecimento a partir do saber

¹⁰ Andarilhagem é um termo que o educador Paulo Freire utilizou em abril de 1997, quando foi entrevistado pela última vez pela TV PUC. Paulo Freire fez referência e um reconhecimento ao Movimento Sem Terra (MST), dizendo que o MST representava a expressão mais forte da vida política e cívica no nosso país, considerando o movimento como uma marcha contra a vontade reacionária histórica implantada no Brasil. Conclui afirmando que as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo.

tradicional, da valorização e respeito à cultura e sistemas simbólicos locais. Podemos citar como exemplo a conquista do decreto 7.332/2010, que estabelece e institui as Políticas de Educação do Campo e do PRONERA.

O modelo de educação implementado na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, que utiliza a Pedagogia da Alternância, é um exemplo de organização social, onde mulheres e homens em movimento de base vêm administrando sua unidade de produção a partir da família, do seu protagonismo e de sua lógica de reproduzir a vida.

O primeiro contato com a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais no Amazonas ocorreu em outubro de 1995, quando uma servidora da Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM) participou do primeiro curso de formação na Pedagogia da Alternância na região norte do Brasil, no município de Altamira, no Pará. Graça Passos, em registro de relatório, relata:

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus recebeu o convite. Sou orientadora nesta escola e vim substituir o professor indicado que não pude vir. Não existia ainda nenhum trabalho em relação à implantação da Casa Familiar Rural no Amazonas. Este era o nosso primeiro contato (Relatório do Curso de Formação, out/1995, p. 4).

Neste mesmo curso de formação, realizado em outubro de 1995, os participantes discutiram a criação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte (ARCAFAR-Norte), considerando que participavam da formação representante de cinco Estados da região Norte: Amazonas, Maranhão, Pará, Roraima e Tocantins, na comissão provisória para a constituição da ARCAFAR/Norte.

Após o curso de formação, a representante do Amazonas, funcionária da EAFM, participou da inauguração da primeira Casa Familiar Rural da região Norte, a CFR de Medicilândia no Estado do Pará. Na semana seguinte, acompanhou a primeira alternância com o tema gerador *Aonde Vivemos* e, em seguida, participou da semana de visitas às propriedades dos estudantes e suas famílias. Retornando a Manaus, a pedagogia da alternância passou a ser comentada no âmbito da Escola Agrotécnica Federal de Manaus com o apoio do Diretor Geral, na época, professor José Lúcio Nascimento Rabelo, que constituiu uma comissão de organização do I Seminário de Desenvolvimento Rural da EAFM, tendo como tema principal a agricultura familiar e pedagogia da alternância como uma estratégia educativa para a promoção da educação do campo. De acordo com Graça Passos,

Deparei-me com a Pedagogia da Alternância, por ocasião da semana de formação de monitores, famílias e colaboradores, realizada nas dependências da Comissão Pastoral da Terra, no município de Altamira-Pará. Lá, os órgãos apoiadores do movimento pró-CFR eram: UFPA-Campus Altamira, CEPLAC, CPT, MAB, MPST, MST, Sindicato dos Trabalhadores em Educação, LAET, ARCAFAR/SUL. Dentre as etapas de formação, esta semana de 10 a 14 de outubro de 1995 se constituiu como um momento preparatório para o início das atividades da CFR de Medicilândia, primeira da região norte. Na sequência, aconteceu em Medicilândia a solenidade de inauguração do projeto, tendo como presidente do Conselho da CFR o Sr. Darcírio Wrosnk e demais famílias envolvidas, todos assentados. Posteriormente, aconteceu a primeira semana de Alternância Pedagógica com o Tema Gerador “Onde Vivemos”, contando com uma turma de 30 estudantes, todos oriundos das vicinais dos assentamentos do município de Medicilândia. Após conclusão da primeira semana de alternância, os jovens regressaram para suas casas para o tempo-comunidade/família por duas semanas. Para este tempo, procedeu-se a realização da Visita às Famílias dos jovens, com a participação dos monitores/professores. Mesmo diante do risco de uma exoneração, pois estava no primeiro ano do estágio probatório na Escola Agrotécnica Federal de Manaus, no cargo de Pedagoga, respondendo pela Coordenação de Orientação Educacional-COE, participei de todos esses momentos, já protagonizando juntamente com o coletivo de pessoas envolvidas: famílias, jovens, monitores, colaboradores, parceiros (Entrevista, 2015).

Observe-se que Graça Passos expõe os primeiros desafios da Alternância. Discorre sobre o início da Alternância no Amazonas apresentando o estado da arte de sua organização. Note-se que este processo de vivência na Casa Familiar Rural da Amazônia assenta-se na trajetória de vida e de experiência desses sujeitos partícipes da pedagogia da alternância, imbricada com seus saberes tradicionais e de vivências na Amazônia. É assim que esses indivíduos redescobriram seu lugar e um novo caminho de sonhos e projetos possíveis de serem realizados. Para esses indivíduos, como afirma Pinheiro (2013, p. 64), “aprender não implica tomar assento no trono da verdade. Mas, antes, abdicar todo desejo de ascender a ela. [...]. Acreditar, por sua vez, não é possuir ou apropriar-se de uma verdade imperativa, mas tão somente, aproximar-se de uma suposta verdade ou sua representação estética”.

As experiências educativas da Casa Familiar Rural são acima de tudo uma vivência aberta na arte de aprender e conhecer. Os indivíduos que dela fazem parte falam do seu dia a dia e das coisas da vida com naturalidade, pois não há como separar uma realidade da outra. O estudante que está na CFR é o mesmo morador da Amazônia que, entre secas e enchentes, ao mesmo tempo se esvazia e se preenche de novos saberes e novos fazeres encarnados na realidade. Neste tipo de experiência socioeducativa, “ensinar não é se

concentrar nos saberes quantitativos, nem privilegiar as formações profissionais especializadas, é introduzir uma cultura de base que implica o conhecimento do conhecimento” (MORIN, 2015, p. 18).

Atentamos para o fato de que o aprender e o conhecer a partir da vivência amazônica enriquece o diálogo que é desenvolvido entre os participantes da Casa Familiar Rural tornando este espaço prenhe de uma nova *poiesis*. Adalberto Pinheiro, lembrando o nascimento desse movimento na Amazônia, diz-nos que,

Buscamos, na época, apoio através de um grupo de professores, estudantes e da direção geral da EAFM, na possibilidade de estabelecermos um fórum de discussão permanente, tendo como pauta a formação do Técnico Agrícola no contexto da agricultura familiar. Desse fórum resultou uma comissão preparatória para o I Seminário de Desenvolvimento Rural da EAFM. Por ocasião do I Seminário de Desenvolvimento Rural da EAFM (entrevista, 2015)

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM), hoje Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), em julho de 1996 realizou o I Seminário de Desenvolvimento Rural da EAFM com tema *A especificidade da agricultura familiar e as metodologias participativas na formação do Técnico Agrícola*. Esse foi o primeiro evento da antiga EAFM que tratou especificamente um tema da agricultura familiar no contexto Amazônico, sem deixar de lembrar que a ação dos movimentos sociais e o diálogo através da Cooperativa Mista da Manapólis – COOMA, do Projeto de Assentamento do Iporá, em Rio Preto da Eva/AM foram fundamentais para a realização do referido evento. Para Silva Grijó (52 anos), “o evento ganhou dimensão significativa no âmbito da Escola Agrotécnica e dos movimentos sociais, principalmente no município de Rio Preto da Eva e no município de Boa Vista do Ramos” (entrevista, 2015).

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus, a partir desse evento, passou a viver um dilema dicotômico: primeiro, porque essa instituição é fruto e modelo de uma educação arquitetada a partir das concepções do projeto desenvolvimentista da chamada Revolução Verde¹¹ dos anos 1970, e segundo, porque ocorre a formação de técnicos em agropecuária para o agronegócio, e tal fato acaba por dividir esse espaço com os postulantes da agricultura

¹¹ Trata-se de um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo. Um dos pontos negativos, da Revolução Verde são os maus-tratos ao meio ambiente decorrentes do avanço das fronteiras agrícolas.

familiar no contexto amazônico. Uma frente de luta e resistência foi posta naquele cenário, a qual em anos posteriores conquistaria territórios visíveis no âmbito da Instituição. José Caldeiras, retrata este cenário da seguinte maneira:

A construção do movimento social da Educação do Campo no Amazonas é fruto de muita luta, de muita conversa com as instituições, principalmente as que ensinam a trabalhar com a terra, que é o caso da Escola Agrícola. Eu tive uma militância muito grande no meio rural, porque eu fui Presidente do sindicato dos trabalhadores rurais do Rio Preto, eu fui Presidente do conselho dos assentados do assentamento com mais de 946 famílias. A gente procurou fazer grandes parcerias, através de uma cooperativa, a COMAM. Fizemos um convênio de cooperação técnica com a Escola Agrotécnica de Manaus, e hoje IFAM (entrevista, 2015).

Observe-se, na fala de José Caldeiras, que um dos elementos principais para pensar a pedagogia da alternância na Amazônia é o elemento Terra como centralidade no tripé ensinar/aprender/conhecer. A Terra, para Nascimento (2016, p. 142),

Manifesta-se como essa força criadora da realidade em sua plenitude, como sendo lugar da habitação humana e dos deuses. Diante da força criadora e pujante da natureza, o homem torna-se o ínfimo e frágil ser, que, como criança, precisa de seus cuidados [...]. A Terra não é mais o solo fértil que, se adubado e cuidado, gera o alimento cultivado nas roças, mas o encontro do homem com ele mesmo.

A terra é a grande Mãe com que o homem amazônico desde sempre aprendeu a se relacionar e com ela travar seu longo diálogo de sobrevivência, numa relação de afeto e cuidado. Como diz Boff (2014, p. 81), “a terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração”.

Um outro dado importante que aparece na fala do entrevistado é o fato de ele considerar a Escola Agrícola como sendo o lugar privilegiado de discussão e reflexão sobre a terra, que promove o saber científico não desconectado da realidade dos sujeitos amazônicos na sua relação direta com a terra. A Escola Agrotécnica Federal de Manaus foi uma das primeiras instituições públicas de ensino profissionalizante que começou a dialogar com o homem e a mulher da floresta, nesta nova perspectiva de educação (GASCHER, 2011).

O marco histórico do movimento da Pedagogia da Alternância no Estado do Amazonas é o Projeto de Assentamento Iporá, em Rio Preto da Eva. Seus moradores almejavam uma escola que lhes ajudasse garantir educação escolarizada e formação profissional para os jovens e adultos, sem necessariamente ser uma escola totalmente para a produção agrícola. José Caldeiras, sobre isso, enfatiza que:

A Escola Agrotécnica deslocava seus alunos para realizar práticas de agricultura e criação de animais, principalmente técnicas para recuperar o solo, que era muito danificado, devido um projeto de Agronegócio que tinha lá. Os alunos e os produtores rurais do Iporá aprendiam junto, e aquela animação de jovens e velhos aprendendo nos animou também em fazer uma escola no assentamento que ensinasse os filhos dos assentados a ser técnicos de suas próprias terras, produzindo e vendendo a partir da cooperativa. Daí a ideia de fazer uma Casa Familiar Rural no assentamento. Os assentados, hoje, sentem, assim, muita falta daquele tempo, aqueles bons tempos que a escola Agrotécnica disponibilizava seus alunos e funcionários, nós tivemos alunos, professores e assentados levando o conhecimento lá para assentamento, naquela época. Foi uma época assim, que o assentamento Iporá avançou muito (entrevista/2015).

Então, o movimento *Por Uma Educação do Campo do Amazonas* tem essa origem, no Iporá, no assentamento. Esses agricultores reivindicavam direito à educação, ter qualidade de vida, vivendo na zona rural, perto da natureza e de seus familiares, tendo na pedagogia da alternância da Casa Familiar Rural um projeto de educação diferente para os povos da área rural do Estado. Para Ribeiro (2010, p. 357), “uma CFR deve ser um espaço de debate para que as famílias criem condições de intervir no desenvolvimento local, de fazer proposta e de serem ouvidas pelos poderes públicos, estimulando, com isso, a liberdade de efetuar novos empreendimentos e espíritos de iniciativas”.

Pode-se dizer que os movimentos sociais no Amazonas construíram um novo modelo de educação que é a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, representada pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR), e não se trata de qualquer modelo de educação. A luta consiste na construção de uma educação que sirva aos interesses da classe trabalhadora que sempre lutou por uma educação que considere o trabalho no campo e que possibilite o desenvolvimento social desses trabalhadores. Para Torres (2012, p. 33), nos tempos contemporâneos os povos tradicionais reivindicam uma educação voltada para a interculturalidade. Vejamos:

A reivindicação dos povos tradicionais, neste século 21, é em favor da educação intercultural, que implica não só na reformulação dos conteúdos universais homogeneizantes, como também na utilização de recursos humanos próprios da comunidade. Os professores devem ser pessoas oriundas da própria comunidade, não só para promover a integração social, mas, sobretudo, para contribuir com a promoção de uma educação territorializada e enraizada na cultura autóctone.

Nessa perspectiva, as escolas das comunidades rurais devem ser um espaço de produção e reprodução simbólica e cultural, associada ao modo de vida dos habitantes locais. Ou seja, que os comunitários sejam protagonistas de uma educação condizente com a singularidade e especificidade de suas comunidades amazônicas, rompendo com o modelo colonial de educar.

Com o propósito de garantir as políticas públicas e os programas educacionais com recursos federais, foi criada, em 2007, uma coordenação de Educação e Desenvolvimento Rural dentro do Campus Manaus Zona Leste. A partir do engajamento do movimento social da educação do Campo de Boa Vista do Ramos e a participação de membros da ARCAFAR-AM e da Casa Familiar Rural na equipe pedagógica da coordenação, foram estabelecidas diretrizes e cursos de formação profissional para os povos e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, a formação da cidadania, que é um processo lento e profundo, leva gerações a tomar consciência das injustiças, descobrindo os direitos, vislumbrando estratégias de reação e tentando mudar o rumo da história. Pode-se dizer que o cidadão é o homem de participação social constante. As diversas experiências de associativismo, dentre elas as Associações fundadas por movimentos sociais, têm mostrado a eficiência da organização política e organizacional administrativa desses sujeitos. De acordo com Messias (39 anos),

Nossa primeira alternância foi na comunidade Bom Pastor do Pari, iniciamos as aulas, sem lousa, sem carteiras. Nossa mesa de estudo era um banco da comunidade e nossa cadeira era o chão batido da sede da comunidade. Foi com muita dificuldade de iniciamos a CFR, porque poucos apostavam nessa forma de educação, a prefeitura apoiou logo no início com o mínimo, acredito que também não postava na CFR. Mas, o que realmente incomodava era que a prefeitura era acostumada a dizer como ia acontecer a educação. Na CFR era diferente: era a gente, os comunitários, que falava para prefeitura como era que nós queríamos que fosse a educação. Isso incomodou e incomoda até hoje a prefeitura, principalmente a Secretária de Educação. Para você ter uma ideia, hoje a assistência da prefeitura nesse projeto é zero, não nos apoia em nada. Terminamos um curso de Técnico em Agroecologia na força e na raça, fazendo bingo, vendendo nossos produtos e

doando para a escola o dinheiro para a manutenção do prédio. Os professores, muitos eram voluntários, dando aula de graça para o curso não parar. Sem ajuda da prefeitura, nós formamos, fomos capazes de provar que, quando estamos organizados, a comunidade avança e tem vitória (Entrevista/2015).

A fala de Messias Brasil traz à tona a memória (RICOEUR, 2007) que não consiste na regressão do presente para o passado, mas ao contrário, no progresso do passado ao presente. Percebemos que o saudosismo trazido em sua fala também enaltece as vitórias que foram construídas a partir desses momentos difíceis do início do fazer pedagogia da alternância no Amazonas. Essas memórias são importantes nesse processo, para mostrar o protagonismo e o sentimento de pertença daqueles que com esperança construíram esse novo fazer pedagógico e hoje reconhecem a importância da luta e dos desafios que foram superados, e continuam sendo, na sua trajetória histórica. Para Demo (2001, p.49), “a educação comunitária é uma das formas educativas mais sensíveis ao apelo da participação política e, por isto mesmo, mas comprometida com a gestação de uma cultura democrática”. A pessoa educada é a pessoa de concepção e comportamento democrático, e pode, inclusive, ser analfabeta.

Para o autor, a educação para a cidadania subverte o ato de ler e escrever. A educação vai além da grafia. Ela se coloca na dimensão da consciência aberta para a leitura de mundo, que transcende a dimensão do signo e se coloca e se funde no simbólico que surge, no pensamento de Gimonet (2007, p. 22), como uma “pedagogia da complexidade,” ou seja, uma pedagogia que nasce a partir da simplicidade do cotidiano como simples são os sujeitos que dela fazem parte. Isto não implica em saber ler ou escrever. No caso de Messias Brasil, os feitos e efeitos da pedagogia da alternância foram para além de uma formação e aprendizagem de técnicas de como lavrar a terra ou lidar com as sazonalidades das águas para manter a terra sempre produtiva. Foi para o alternante a oportunidade de perceber-se como sujeito histórico e, como diz Freire (1989, 27), “a ser mais e, [...] descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. Eis a raiz da educação”.

Deve-se reconhecer a riqueza dessa experiência pedagógica alternativa que possibilita dar significado à vida de pessoas simples que encontram nessa experiência ressonância nas suas vidas. Rosa Maria¹² (56 anos), em entrevista, revela o seguinte:

¹² Nome fictício, a entrevistada pediu que seu nome não fosse revelado, porque podia ser perseguida politicamente, na comunidade ou até mesmo na cidade.

Já passamos muitas dificuldades na Casa Familiar Rural, já teve gente na própria comunidade falando que esse projeto não ia durar muito tempo. Esse ano faz 13 anos de funcionamento e, pelo meu conhecimento, já formou mais 120 famílias que melhoram sua condição de vida, que não tinha planejamento na produção, na organização da casa, não tinham nem diálogo com os filhos e, a partir da CFR, muita coisa melhorou para essas famílias. Me lembro uma vez que a Secretaria de Educação tirou todos os professores daqui, por causa de política. E nós, com a ajuda da professora Graça e dos monitores, não deixamos as alternâncias parar, continuamos funcionando e concluímos aquela turma, com dificuldade. Mas provamos para o prefeito que somos organizados e sabemos direitinho o que nós queremos. Aqui é nosso território, ele mesmo não vem aqui, porque sabe que a gente vai colocar ele no paredão, e também provamos que não estamos na mão dele e nem dessa Secretaria de Educação que, para mim, não tem nenhum compromisso com a educação do interior, minha opinião (Entrevista, 2015).

Rosa Maria narra as relações de poder presentes nesse processo de construção e funcionamento da Casa Familiar Rural em 14 anos de existência, relações estas dentro da própria associação, como as externas, no que diz respeito aos casos com os operadores das políticas públicas de Boa Vista do Ramos, ao negar ações subsidiária no projeto de educação Casa Familiar Rural. Foi na gestão do governo Vasco Ribeiro, em 2002, que a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos foi inaugurada na comunidade Bom Pastor do Pari. Esse acontecimento tornou-se um marco histórico para o município, pois se iniciava uma nova história para a educação de Boa Vista do Ramos, onde a práxis seria uma realidade revelada na prática social dos sujeitos, seja na ação formativa seja nas relações imbricadas nos interesses individuais e coletivos. Para Foucault (2012, p. XVI), “o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo”. No caso da CFR de Boa Vista do Ramos, segundo a fala de Rosa Maria, as primeiras relações de poder instituído no coletivo foi o reconhecimento dos próprios sujeitos como seres históricos, compreendendo essas relações de poder em seu contexto. E isso foi possível somente dentro do movimento de resistência e luta social dos sujeitos boavistenses que clamavam por dias melhores, encontrando na educação popular (BRANDÃO, 2006) uma alternativa, furando assim, como sugere Deleuze e Guattari (1995), o rizoma, ou seja, a concepção de educação neoliberal daquele município.

Rosa Maria se lembra da coerção feita pela prefeitura de Boa Vista do Ramos quando afirma que “a Secretaria de Educação tirou todos os professores daqui, por causa de

política” (Entrevista, 2015), tentando, com essa ação, coibir os sócios da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos dos direitos constituídos à educação, previstos no Art. 2, da Lei 9394/96, quando expressa que a “educação é um dever do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade”, a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2004).

A afirmação de Rosa Maria “provamos para o prefeito que somos organizados e sabemos direitinho o que nós queremos” (Entrevista, 2015), faz-nos compreender que a entrevistada e seu coletivo internalizaram o conceito de territorialidade. Para Castro (1997), o território pode ser entendido como espaço delimitado a partir de relações de poder, não restringindo estas, entretanto, ao poder centralizado do Estado-nação, em razão de ser um poder inerente às relações humanas. Como todas as relações de poder, “a medida espacialmente é também produtora de identidade, de uma territorialidade que, a par de suas complexidades internas, identifica uma alteridade” (LIMA E PEREIRA, 2007, p. 3-4). Nesse sentido, um território autônomo concretiza-se não quando é idealizado pelo poder estatal, mas sim quando a sociedade que nele está inserido possui *poder* para defendê-lo e geri-lo livremente.

O “paredão”, na fala de Rosa Maria, é no sentido de fazer os agentes de desenvolvimento de políticas públicas de Boa Vista do Ramos dialogar horizontalmente com sujeitos sobre os projetos e as ações de benfeitoria em suas comunidades rurais, e não de afastar a prefeitura das ações coletivas do projeto CFR. Os estudantes e pais têm consciência da importância das parcerias, “o que não dá é ficar na mão dele e nem dessa Secretaria de Educação” (Entrevista, 2015), conclui Rosa Maria.

Porém, quando interrogados sobre os outros governos (2004-2015), percebemos nos entrevistados pouco entusiasmo no que se refere ao apoio da prefeitura para a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Mais uma vez Rosa Maria nos revela que,

Tivemos muito pouco apoio dos outros prefeitos, foi o mínimo, não deram atenção que devia dar. A educação não é um direito nosso? Não tem recurso certo para nossa educação? Por que não nos apoia? Sabe por quê? Porque aqui eles não mandam, eles são obrigados a ouvir e aceitar nossas demandas, a demanda da comunidade. A CFR não é uma escola dominada pela Secretária Municipal de Educação, é uma associação de pais, queremos parceria e não assistencialismo (Entrevista, 2015).

Na fala de Rosa Maria, percebemos que os sujeitos partícipes da pedagogia alternância desenvolvem um senso crítico da realidade e da educação emancipatória, levando esses sujeitos a reivindicarem seus direitos tendo por base um projeto de educação que corresponda aos seus anseios e realidade. Conforme Silva (1989, p. 67), “há possibilidade de as classes subalternas desenvolverem um projeto de ação política capaz de opor à ordem vigente e dar outro desdobramento”, este desdobramento no caso de Rosa, que faz parte de associação educativa Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, é de romper com a condição de dominada para uma postura de sujeito histórico em seu tempo, quando reivindica e luta por educação cidadã (GADOTTI, 1990).

Logo, “o proletariado pode converter-se em classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classes que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês [...] na medida em que consegue o consenso das amplas massas camponesas” (GRAMSCI, 1987, p.139). Mas, para isso, isto é, para se constituir como classe hegemônica, Gramsci insiste em que o proletariado abandone modos de pensar corporativistas e superinteresses imediatistas e particularistas, pois, a partir dessa superação, vai se desenvolvendo o processo de formação de uma consciência – a consciência de classe – que se manifesta na prática política.

Esta não é, portanto, uma prática isolada do Amazonas. Nos últimos dezoito anos, o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos que não haviam ainda protagonizado estes espaços: os movimentos sociais do campo (MOLINA, 2015). Isso foi possível, porque esses sujeitos coletivos, a partir de suas lutas sociais e de suas práticas educativas, articulados nacionalmente com o Movimento Por Uma Educação do Campo, têm sido capazes de, com suas ações, interrogar e apresentar alternativas alterativas¹³ ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação.

Nesse sentido, a classe que aspira à hegemonia, ou seja, à capacidade de direção, de conquistar alianças e de fornecer uma base social ao Estado proletário, deve começar seu trabalho exatamente nestas instituições da sociedade civil. Assim sendo, na teoria gramsciana,

¹³ A expressão alterativa cunhada por nós neste estudo tem o objetivo de qualificar o termo ‘alternativo’, no sentido de que compreendemos a Pedagogia da Alternância como uma proposta educacional que vislumbra a mudança comportamental e cognitiva nas ações individuais e coletivas dos sujeitos. Altera uma ação egocêntrica para uma ação solidária; altera uma visão alienadora para um olhar mais crítico da realidade onde este sujeito está inserido e o significado do seu papel neste contexto.

a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, e a educação do campo, bandeira de luta dos movimentos sociais de Boa Vista do Ramos, assenta-se nesse contexto.

Avanços são possíveis de mensurar como, por exemplo, a obtenção de marcos legais da Educação do Campo, programas educacionais a partir de metodologias endógenas, a Educação do Campo como categoria de análise e objeto de investigação nas Universidades públicas e articulação entre diferentes movimentos e instituições que protagonizam e lutam pela Educação do Campo. Para Molina e Freitas (2011, p. 17),

As principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do Movimento referem-se: formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escolas e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos.

É patente o fato de que, segundo estudos de Molina (2004), Haje (2005), Ribeiro (2006) e Arroyo (2004; 2014), a Educação do Campo encontra-se vinculada à construção de um modelo contra hegemônico, ou seja, um modelo de desenvolvimento que priorize os sujeitos sociais do campo como partícipes de um outro projeto de sociedade. Trata-se da aspiração a uma sociedade que é possível, a partir da luta de classe. Para Marx (1980), luta de classes é a força motriz da história humana, o combustível da mudança do mundo social, e a Educação do Campo é um exemplo, na medida em que vem criando forma e se desenvolvendo no bojo dos movimentos sociais e populares, para contribuir na construção de um novo tipo de educação.

A educação do campo, como campo das lutas de classe, no caso dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia, trata-se de um componente estruturante e de transformação social, política, econômica, cultural, ambiental, histórica e tecnológica, em benefício do sujeito e da natureza, rumo ao desenvolvimento humano capaz de assegurar condições de permanência, de vida e trabalho digno aos camponeses, com geração de trabalho e distribuição de renda. Conforme Engel (2008, p. 284), a luta de classe “exerce uma influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante”.

O Projeto Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, o Campus Manaus Zona Leste do IFAM, em 2009, reestruturou a coordenação de Educação e Desenvolvimento Rural, incorporando essa coordenação no organograma institucional do CMLZ/IFAM, garantindo inclusive uma função gratificada para aqueles que assumissem o cargo no campus. O CMZL/IFAM afirmou, a priori, o comprometimento na operacionalização das políticas de desenvolvimento educacionais voltadas para os povos e comunidades tradicionais do Amazonas. Mas mesmo com êxito da gestão compartilhada entre IFAM, Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e ARCAFAR-AM, as ações não ultrapassaram os territórios geográficos boa-vistense, no que se refere à implantação das Casas Familiares Rurais. Os cursos de formação das famílias e monitores, criação de comissão provisória, reuniões e oficinas chegaram a acontecer nos municípios, mas não ganharam fôlego para efetivar as ações. O Secretário do Meio Ambiente de Boa Vista do Ramos e também monitor da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, nos explica que

O IFAM, desde o início, foi parceiro do movimento da Casa Familiar Rural, a pedagogia da Alternância tem raízes históricas com essa instituição. Resumidamente, tudo começou com uma visita ao Pará, depois um seminário organizado pela professora Graça Passos em 1996. A cada seminário, cursos e oficinas organizadas para este objetivo, a Escola Agrotécnica ia se envolvendo e se comprometendo com a CFR no Amazonas. Criou primeiro uma coordenação provisória, em seguida uma coordenação oficial de Educação do Campo. A parceria com a CFR de Boa Vista do Ramos foi fundamental, porque foi a partir dessa parceria e da experiência acumulada que o IFAM, em 2015, criou um núcleo sistêmico de Educação do Campo, ou seja, agora todos os campi do IFAM se envolvem e se comprometem em debater a Educação Profissional do Campo. Mas, ainda que eu mesmo participo das reuniões, percebo que existe muita resistência da proposta de Educação do Campo no IFAM, porque eles não entendem a filosofia da proposta, entendem equivocadamente como uma simples metodologia. (Adalberto Pinheiro, 42 anos, dezembro de 2015).

Adalberto enfatiza em sua fala a ligação orgânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas com o movimento Casa Familiar Rural do Amazonas, tecendo as raízes históricas que datam o ano de 1995, em que a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, (EAFM) junto com os movimentos sociais, representados pela ARCAFAR-AM, refletem sobre a formação dos estudantes e prática docente, sendo a escola, nesta perspectiva, uma “formadora do cidadão e não como ferramenta do capital para

qualificação de mão de obra”(ALVES, 2009, p.21). Conforme Passos (2011), a EAFM¹⁴, no período de 1941 a 1993, foi a única instituição no Amazonas que formou técnicos agrícolas de nível médio profissionalizante, sendo só em 1993 que se tem uma expansão no Alto Rio Negro, com a criação da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cacheira. Mas em 2008 se integra, respectivamente, à rede IFAM, tornando-se campi dessa instituição pelo Decreto Lei Nº 11.892/2008.

O IFAM, conforme Mello (2009), tem a missão de promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Neste sentido, a Educação do Campo tem acontecido no CMZL através de conferências, encontros, workshops e cursos. Em 2008, através da parceria do CMZL e ARCAFAR/Amazonas, aconteceram dois cursos da Pedagogia da Alternância com carga horária de 40 horas cada curso. Em 2009, no período de fevereiro a setembro, aconteceu o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, tendo como público professores e funcionários do CMZL, bem como professores da rede municipal e estadual de ensino, com carga horária de 240 horas em regime de alternância. O curso foi concluído com uma turma de 37 cursistas, todos graduados em cursos diversos (PASSOS, 2011).

Os movimentos sociais, a partir das ações reivindicatórias e dialogação em duas décadas com o IFAM, fizeram com que esta instituição, como narra Adalberto Pinheiro, redesenhasse sua estrutura organizacional, criando primeiramente uma coordenação de Educação do campo no Campus Manaus Zona Leste (CMZL), que com sua propositura e ações em gestão compartilhada com ARCAFAR-AM e CFR de Boa Vista do Ramos, em 2015, criou o Núcleo de Políticas de Educação do Campo (NUPEC) no âmbito da Pró-reitoria de Ensino do IFAM.

Mas, Adalberto Pinheiro expressa as dificuldades que ainda existem na instituição sobre a resistência ou falta de entendimento do projeto Casa Familiar Rural como alternativa educacional para a formação e qualificação dos povos tradicionais do Amazonas. Mesmo com um diálogo de aproximadamente 20 anos entre IFAM e os movimentos sociais, como

¹⁴ A EAFM, hoje Campus Manaus Zona Leste do IFAM, tem suas origens que remontam ao Patronato Agrícola Rio Branco, criado no então território do Acre em 1923, através do Decreto Lei Nº 16.082, e posteriormente transformado em Aprendizado Agrícola, que, por meio do Decreto Lei Nº 2.225, foi transferido para o estado do Amazonas. Em Manaus, o Aprendizado Agrícola foi instalado em 19 de abril de 1941, no local chamado Paredão, atual Estação Naval Rio Negro, ao lado da Refinaria de Manaus, à margem esquerda do rio Negro, passando a se denominar Ginásio Agrícola do Amazonas pelo Decreto Lei Nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, obedecendo a Lei Nº 4.024/1961. Elevado à categoria de Colégio pelo Decreto Lei Nº 70.513, de 12 de maio de 1972, passa a denominar-se Colégio Agrícola do Amazonas, e, ainda naquele ano, foi transferido para suas atuais instalações na Avenida Cosme Ferreira, Bairro São José Operário, na Zona Leste da cidade.

mencionado anteriormente, existe uma resistência tanto de professores como dirigentes em compreender e aceitar as vozes dos povos e comunidades tradicionais na construção de uma educação humanizadora e democrática (FREIRE, 1979). Trata-se de uma posição proposta no art. 2º da LDB/1996, o qual estabelece que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Amazonas, o movimento em defesa da Educação do Campo se constitui num contexto híbrido de cisões e tendências de concepções acerca da educação, da escola e do papel do Estado para com a educação. Acontece em meio às experiências e aos movimentos diversos, dentro e fora do aparato estatal, em que aflora o embate entre práticas e percepções enraizadas na esfera educacional e as novas formas de pensar e fazer a educação para as áreas rurais sob o conceito de Educação do Campo. Gohn (1997) estabelece sua conceituação que caracteriza os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil. Segundo a autora, as ações desenvolvem um processo de criação de identidades em espaços coletivos não institucionalizados, gerando transformações na sociedade. Mas, como disse Castells (1999, p. 94), “os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos: eles são o que dizem ser”. Portanto, o sucesso do movimento social, no caso da Educação do campo, está na garantia da dinâmica educativa e formativa, inventando e reinventando seus desafios. A ideia é fazer o Estado democratiza-se (BRENNEISEN, 2002).

O primeiro desafio na construção de uma política pública de Educação do Campo se refere à própria compreensão da educação como política pública em substituição à educação como projetos e programas pontuais voltados para problemáticas e realidades específicas. Tratar a Educação do Campo no Amazonas como uma política pública implica pensar, em primeiro lugar, ações educacionais de forma ampliada, não somente quanto à demanda histórica por educação nas áreas rurais do Estado, mas também no que se refere aos diversos níveis e modalidades de educação, considerando ainda a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo, da floresta e das águas amazonenses.

Em segundo lugar, há de se considerar que, enquanto política pública, difere-se de política de governo e, portanto, deve ser ancorada em amplo processo de participação popular e mecanismos de institucionalização das ações no âmbito do Estado. Implica dizer, desse

modo, que a política pública se estabelece num processo de conflitos e de relações de poder entre as demandas e interesses de grupos distintos e a instituição de mecanismos legais, financeiros e administrativos (MOLINA, 2011). Conforme Carvalho (2008, p.28), “as políticas sociais constituem um espaço privilegiado de atuação política no (re)desenho do Estado, estabelecendo o vínculo necessário entre conflito/demandas por direitos e busca de alternativas de emancipação”. Sobre esse prisma, acrescenta Molina (2012, p. 585), “os movimentos sociais, pela definição e implementação de políticas públicas, com suas múltiplas expressões, articulando novas e tradicionais estratégias, constituem-se vias abertas, no confronto com a lógica do capital mundializado”.

Outro grande desafio na construção de uma política pública de educação do campo diz respeito à divergência quanto à concepção do papel do Estado e da família¹⁵ na promoção da educação, principalmente entre os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA’s. O papel do Estado assenta-se na escola pública, financiada e gerida com recursos públicos sob a responsabilidade das secretarias estaduais, tendo as famílias o papel político de mobilização, fiscalização e proposição dos rumos da educação ofertada pelo Estado. Para os CEFFA’s, as famílias devem ser responsáveis primeiras pela educação de seus filhos, tendo o Estado o papel de financiador dessa educação. O modelo educativo desses centros tem a escola como propriedade das famílias organizadas em forma de associações, logo, como escolas comunitárias.

O movimento pela Educação do Campo vem se ampliando e ganhando espaço no cenário educacional amazonense, não somente no seio dos movimentos sociais, mas também no interior dos sistemas de ensino e das universidades. Aos poucos vai se configurando um cenário que, de um lado, expressa a força dos movimentos em defesa da educação do campo, pautando suas demandas no âmbito do Estado e, de outro, expressa a força de uma realidade histórica (objetiva e subjetiva) do poder hegemônico que resiste às mudanças frente à educação dos que vivem no e do campo.

¹⁵ A família é importante nesse processo, porque a Casa Familiar Rural concebe a família como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades. Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (Kreppner, 2000). Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Há de se perceber, em um sentido mais profundo, que a pedagogia da alternância adota em sua instituição operacional da proposta pedagógica o termo Familiar (PASSOS, 2006).

1.3 Um sobrevoo pelo campo da pesquisa: Boa Vista do Ramos, sua gente, sua economia e o pioneirismo na alternância

É nesse cenário de beleza natural, não só pelas riquezas da mata e das águas, mas especialmente pelo rico imaginário do caboco¹⁶ amazonense, que desejamos apresentar nosso campo de pesquisa como um lugar sempre novo para o pensamento, dado ser um processo sempre aberto de possibilidades. Geertz (1989) sugere que o campo é também um manuscrito velho, amarelado pelo tempo, mas possível de decifrá-lo nas entrelinhas. Nele há faceta, nuances e contradições.

É nessa Amazônia das terras caídas¹⁷ que situamos o réptil rastejante, revestido por escamas, a Cobra Grande, também conhecida pelos sujeitos boa-vistenses como boiúna, como o evento mitológico que dá forma ao lugar. Rose Dácio (55 anos), moradora do município de Boa Vista do Ramos, explica o porquê de o nome do lugar estar organicamente ligado à lenda do Pretinho da Boiúna e da Mariquinha. Vejamos:

Segundo a lenda, uma jovem ficou grávida da boiúna, e dela pariu duas crianças gêmeas. Um menino, que recebeu o nome de Pretinho da Boiúna e uma menina, chamada Maria, mas apelidada de mariquinha. Para ficar livre dos filhos, a mãe jogou as duas crianças no rio. Lá no rio eles se criaram. Pretinho da Boiúna e Mariquinha tinham uma personalidade muito perversa, Causava sérios prejuízos aos outros animais e também às pessoas. A Mariquinha saía em noite de lua para encantar os homens nas festas e o Pretinho da Boiúna, com ciúmes da irmã, ficava judiando das pessoas (Rose Dácio, entrevista, 2015).

Observemos, na fala de Rose Dácio, que a Amazônia, em especial, é o lugar de construção de um imaginário social fértil e fantástico. O imaginário de homens e mulheres amazônicos revela o seu grau de intimidade com o espaço natural da floresta e dos rios e neles se imiscui como se fosse uma única realidade. Isso se torna o despertar da *poiesis* de um povo que aprendeu a observar a natureza e, observando-a, ir além do que os olhos podem ver. O imaginário amazônico transgride o aqui e o agora e se lança num não-tempo que tampouco é

¹⁶ A esse respeito ver Torres (2005).

¹⁷ Esse fenômeno diz respeito a um processo natural da força das águas que na enchente dos rios ganham força e arrastam rio abaixo árvores, vegetação e até mesmo moradias à beira dos barrancos. Esse fenômeno, com o passar dos anos, muda a geografia dos rios na Amazônia e modifica o habitat natural dos moradores da região os fazendo avançar para terras firmes.

estabelecido apenas a partir das coisas existenciárias, mas na dimensão do poético e do simbólico.

Os mitos, como afirma Pinheiro (2013, p. 138), “capacitam e exercitam nossa percepção primordial da natureza por meio da razão imaginativa [...], condição privilegiada de habitabilidade da natureza [...] Não qualquer habitabilidade, mas aquela que nos abastece de prazer, fecundidade e agradabilidade, que marca o traço de topofilia com a natureza e a cultura”.

É esse elo afetivo que se estabelece entre natureza e homem que marca o lugar da criatividade do pensamento em qualquer povo e cultura que permita voltar-se para a natureza e por ela se deixar conduzir. Eis a tônica natural de uma gente que não separa a poesia do pensamento, a imaginação da vida. É uma relação amálgama em que, num dado momento, essas duas realidades se fundem e se confundem não sendo mais possível separá-las. Para Eliade (2000, p. 08), o mito,

É ou foi ‘vivo’ no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência. Compreender a estrutura e a função dos mitos na sociedade tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa histórica do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos.

O mito da boiúna fala de uma descomunal serpente que vive no fundo de grandes lagos, rios e igarapés da Amazônia, num lugar denominado "boiaçuquara" ou "morada da cobra grande". Seu corpo flamejante, refletindo a luz do luar, e seus olhos, que brilham no escuro como archotes, ofuscam os pescadores desprevenidos, que, pensando tratar-se de um navio ou barco, aproximam-se e são devorados, outros, encantados pela cobra. É a partir desses contos, lendas e mitos, que vamos encontrar o fio de relações das origens do município de Boa Vista do Ramos, e compreender como esse município, que está a 269 km de Manaus em linha reta, tornar-se-ia no futuro a “*capital*” da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais no Amazonas.

É com a narrativa de dona Carmem Pimentel (73 anos) que iniciamos a investigação sobre as origens do município de Boa Vista do Ramos. Com semblante saudosos e olhar sereno, ela nos revela que seu avô, o senhor Antero Roberto Pimentel e seu filho Silvio Vital Pimentel, instalaram-se sobre uma área de terra firme, com suas famílias em 1936. Seu Antero Pimentel, também conhecido como “Gaiivota”, foi o primeiro comerciante,

proprietário do comercial Boa Vista, que, em anos posteriores, veio compor o nome do município Boa Vista do Ramos. “Ramos” é em decorrência de o município estar localizado à margem direita do Paraná do Ramos, que em seu longo percurso deságua no rio Amazonas. Ouçamos o relato de Carmem Pimentel:

Quando meu avô chegou aqui, Antero Gaivota, ele deu o nome desse lugar de Terra de Bela Vista. Em seguida ele montou um comércio que batizou de Casa Boa Vista, que, em seguida, já com outras famílias que ia chegando, se transformou em povoado de Boa Vista. Tudo isso era de domínio de Maués. Era o município de Maués que administravam, e tanto meu avô como meu pai, Sílvio Pimentel, zelavam pelo povoado, eles eram liderança. Eram eles que iam até Maués pedir apoio do prefeito e trazer os benefícios pra cá. Depois de algum tempo que virou município, com o nome de Boa Vista do Ramos¹⁸, Nossa cidade também é conhecida como Boiúna, a cobra grande, como povo fala. Essa cobra teve dois filhos, o Pretinho da Boiúna e Mariquinha, que nas festas aparecem para assombrar as pessoas. Eu mesmo respeito muito, tenho até um pouco de medo, porque sou antiga aqui, das origens, e já vi muita visagens por essas bandas. E a primeira prefeita foi a Socorro Pereira, que não era filha daqui, era de Maués, ela governou esse município por 10 anos (Entrevista/2015).

Observe que Carmem relaciona o surgimento da cidade de Boa Vista do Ramos a elementos da natureza como a cobra grande, que faz parte do imaginário amazônico e da vida das pessoas que habitam estes rincões. É a beleza e a riqueza desse imaginário mítico que dá vida ao lugar e às ações de seus sujeitos. Se a Amazônia já é bela e fantástica por suas matas, rios, igarapés e animais, mais bela ainda se torna pelas histórias nascidas desse contato do homem com a natureza. Fraxe (2004, p.345) considera que no

Cruzamento do visível e do invisível, a lenda da Boiúna é uma leitura contemplativa da paisagem, dentro da qual o homem se vê incluído. O imaginário faz-se presente e se incorpora em uma forma [...] O mundo das águas adquire um sentido e se humaniza como vetor de relação entre o homem e o mundo. O homem passa a ver o não visto, o invisível é o visível.

Não há como separar essa relação intrínseca do homem com a natureza e a relação profunda que se estabelece entre ambos. Abranger essas relações amalgamadas ao longo do tempo é o ponto fulcral para estabelecemos qualquer diálogo com o lugar e com as pessoas no intuito de compreendemos, não só a dimensão do imaginário que povoa a realidade, como também a própria realidade estabelecida a partir do imaginário. É de fato uma relação entre o

¹⁸ O termo refere-se ao Paraná do Ramos, um afluente do rio Amazonas.

invisível e o visível, fazendo brotar do próprio invisível o visível ou vice-versa. Merleau-Ponty (2012, p. 25), é enfático em dizer que,

Não devo neste caso compreender a aparência como um véu lançado entre mim e o real: o encolhimento perceptivo não é uma deformação, a estrada próxima não é ‘mais verdadeira’, o próximo, o longínquo, o horizonte em seus indescritíveis contrastes formam um sistema e suas relações no campo total é que constituem a verdade perceptiva.

Os sujeitos boa-vistenses demonstram em suas narrativas que o mundo físico exige uma explicação imaginária, por isso os rios e a floresta na Amazônia são espaços mágicos, na medida em que a fé, a devoção, o mito, as lendas e os fenômenos sobrenaturais vão criando forma, sentidos e significados no cotidiano, a partir do *habitus* ou *modus operandi*, como enfatiza Bourdieu (2007).

Há ocorrência de estudos sistemáticos sobre a história do município de Boa Vista do Ramos, mas são poucas as informações sobre a territorialidade do município. Com a chegada das famílias de Bento Barroso Pinheiro dos Santos, Hermínio Rolim da Cruz, José Dinelly Pimentel e Graciliano Farias dos Santos, o lugar adquiriu a conotação de povoado, e em seguida de núcleo habitacional de Boa Vista do Ramos. De acordo com Dinelly (2012, p. 39),

Maués se originou da antiga vila de Maguases, fundada pelos jesuítas em 1669, na aldeia dos índios Mawé, próximo a foz do rio Maués Açu. Na primeira metade do século XIX, a região serviu como campo de grandes conflitos entre brancos e índios, entre eles a revolta dos cabanos. Quando, em 1850, é criada a Província do Amazonas, Lusea, como era chamada, é um dos 14 municípios existentes. Destacando-se por seu progresso em 1892, passa a denominar-se Maués e em 1895, é criada a Comarca de Maués.

Com a afluência das famílias, os grupos se reuniam, em períodos programados, para realizar os mutirões para as aberturas de pequenas ruas, demarcando os terrenos e as construções de espaços coletivos, como, por exemplo, a primeira escola da Vila Boa Vista e a construção da capela de São Sebastião, santo considerado pelos moradores da época o padroeiro da pequena cidade que se formava nas barrancas do rio Paraná do Ramos. Mas, em 1983, Nossa Senhora da Aparecida torna-se padroeira da cidade de Boa Vista do Ramos por determinação da Arquidiocese de Parintins.

Não obstante a isso, os moradores do município comemoram, em 10 dias consecutivos no mês de janeiro, o festejo de São Sebastião. Em outubro, comemora-se a festa de Nossa Senhora Aparecida¹⁹. Marcilio Moutinho (39 anos), pároco de Boa Vista do Ramos, discorreu sobre os dois santos principais da cidade nos seguintes termos:

A história de São Sebastião com os habitantes do povoado de Boa Vista está ligada a uma fé, a uma devoção e agradecimentos dos fiéis católicos da época ao Santo. Proliferou naquela época uma doença chamada de impaludismo, que matou muita gente da comunidade, e outros, assustados, se mudaram para outras comunidades próximas e até mesmo indo para a cidade de Maués. Então, eles resolveram recorrer a São Sebastião, pedindo a interseção do Santo para a cura da doença. Construíram uma capela para a devoção de São Sebastião. Mas, em 1983, Dom Arcangelo assumiu a Arquidiocese de Parintins e ele era devoto de Nossa Senhora. Na leitura da ata, na presença do Pe. Henrique, Dom Arcangelo afirmou e determinou que a padroeira do município de Boa Vista do Ramos fosse Nossa Senhora da Aparecida (Entrevista/2015).

A fé, a devoção é, na maioria das vezes, o combustível de motivação para os povos e comunidades tradicionais da Amazônia assentarem-se em um determinado local. No caso de Boa Vista do Ramos, São Sebastião foi escolhido pelos primeiros moradores como padroeiro, na Vila Boa Vista, em decorrência do agradecimento ao santo ter realizado uma intervenção espiritual e ter trazido a cura para a Vila de Boa Vista. Para Galvão (1955, p. 5), “os santos protegem a comunidade e asseguram o bem-estar geral. Os favores e a proteção dos santos são obtidos através de promessas e orações”.

Mas, com a institucionalização da Igreja católica em Boa Vista do Ramos, em 1983, foi determinado pelo bispo Dom Arcangelo Cerqua, responsável pela arquidiocese de Parintins, na época, que a padroeira de Boa Vista do Ramos, seria Nossa Senhora de Aparecida. Até os dias atuais há o questionamento do porquê do não reconhecimento, por parte da Arquidiocese de Parintins, em não ter considerado São Sebastião como padroeiro oficial do município, considerando que a instituição é conivente do histórico do santo com os moradores da então Vila de Boa Vista. Sobre esse caso, pode-se dizer que há uma imposição da fé, o que Bourdieu define como o campo religioso no campo do poder. Para Bourdieu

¹⁹ Em pesquisa de campo, em 2015, constatamos que existe uma mobilização expressiva de toda a cidade para a festa de São Sebastião, os 10 bairros que compõem a cidade de Boa Vista do Ramos se mobilizam para colher adoções de alimentos e animais, como bovinos que são leiloados durante o período de festa. Todo o dinheiro arrecadado é doado para a igreja com o propósito de suprir as necessidades de manutenção e para as atividades de evangelização. Por outro lado, em outubro do mesmo ano, verificamos e só os moradores e comerciantes do centro da cidade se mobilizam e se dedicam mais à festa de Nossa Senhora de Aparecida.

(2004), a religião, em sua função ideológica, é entendida como a prática e política de fazer absoluto o relativo e dar legitimação ao arbitrário, contribuindo assim para a imposição dissimulada de princípios de estruturação de percepção e de pensamento do mundo e, em particular, do mundo social.

Observe-se que Bourdieu (2001, p.94) associa o aparato religioso com a formação social, demonstrando que a “estrutura dos sistemas de representações e práticas religiosas” tende a assumir a função de instrumento de imposição e legitimação da dominação, contribuindo para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, para a “domesticação dos dominados”. Para Dinelly (2012, p. 40),

A evolução histórica do então povoado de Boa Vista se deu da seguinte maneira: através do Decreto-Lei Estadual nº 196, de 01.12.1938, o povoado de Boa Vista foi elevado à categoria de Zona Distrital de Maués. Pela Lei nº 117 de 29.12.1956, houve uma nova divisão territorial, administrativa e judiciária para o Estado do Amazonas, o que deu então ao povoado de Boa Vista a condição de subdistrito de Maués. Em dezembro de 1981, através da Emenda Constitucional nº. 12, Maués perde grande parte de seu território, favorecendo a criação do município de Boa Vista do Ramos. No entanto, em 1964 todos os municípios criados são extintos com base no fato de que nos mesmos nunca havia acontecido processo eleitoral, sendo suas áreas reincorporadas aos municípios dos quais haviam sido anteriormente desmembrados, no caso Boa Vista do Ramos, voltou à condição de subdistrito do Município de Maués, Lei nº 1.012, de 31.12.1970. Respalhada pela força da Emenda Constitucional nº 12, de 10.12.1981, o subdistrito de Boa Vista do Ramos volta à condição de município, e em 15 de novembro de 1982, foi realizada a eleição para prefeito e vereadores, sendo eleita uma mulher como prefeita.

Hoje, oficialmente município do Estado do Amazonas, Boa Vista do Ramos possui uma população de 17.668 habitantes (IBGE/2015), uma área territorial de 2.586,841km², localiza-se a uma distância de 269,60 km da capital Manaus, e faz limite com os municípios de Maués, Urucurituba, Barreirinha e Itacoatiara. Está assentado sobre uma área de terra firme e apresenta um relevo semiplano.



Figura 1: Mapa geográfico de Boa Vista do Ramos, em destaque para frente da cidade e a igreja de Nossa Senhora de Aparecida, padroeira da cidade. Fonte: Imaflora, 2003.

O município de Boa Vista do Ramos tem sua economia baseada não somente no setor primário, com extração de produtos da floresta, como: madeira, cipós, plantas medicinais e essências, mas também nas atividades de caça e coleta de castanha, práticas estas feitas de maneira artesanal e para a subsistência. A pecuária se destaca como a atividade feita com maior intensidade e também a de maior impacto ambiental; isso devido à ausência de planejamento, ao desconhecimento da legislação ambiental e da dinâmica da floresta amazônica.

A criação de gado bovino e bubalino é realizada para atender a demanda de carne no mercado local e regional, além da criação de suínos e galinhas produzida em pequena escala ou para a subsistência. Esta pesquisa constata que a maioria dos entrevistados carrega em si o sentimento de que ser criador de boi é ter *status*, mesmo com condições precárias e sem assistências técnicas do Instituto de Desenvolvimento do Amazonas (IDAM). Um dos sujeitos desta pesquisa revela o seguinte:

Plantamos e criamos. Com o gado, a gente tem um cuidado a mais. A despesa é grande, até derrubar a floresta, fazer roçado para depois fazer o pasto, temos que gastar dinheiro para comprar remédios e mineral do gado. Minha vontade é ter mais cabeças de gado, pra nós é como se estivesse investindo em uma poupança. Na hora do aperreio, tem um gadinho para tirar do sufoco. No período da cheia, é aquele sacrificio, os que não têm pasto na terra firme, têm que fazer a maromba, ou alugar ou entrar em sociedade com outro criador. Os problemas são muitos, na terra firme o pasto é pouco,

na várzea dá muita verme, e o pior é quando o bicho, a cobra venenosa, por exemplo, morde os animais, aí é prejuízo. A luta é grande, mas criamos, porque na hora da necessidade a gente tem de onde tirar, e eu me sinto um fazendeiro com meus bichos, aqui na comunidade eu que tenho o maior número de cabeças de novilhas, umas 68 cabeças (Francisco de Assis²⁰, 44 anos, Entrevista/2015).

É perceptível, na fala de Francisco, que, mesmo sabendo dos grandes riscos do ponto de vista da viabilidade econômica da criação de bovinos, ele e sua família insistem na manutenção do pequeno rebanho como propriedade. Ao se expressar, percebemos a euforia, o sentimento em se sentir que é diferente dos demais comunitários pelo fato de ter maior número de cabeças de bovino, reproduzindo o fetiche histórico e cultural de que o modelo de desenvolvimento para a Amazônia é a pecuária em grande escala. Para Noda (2007, p. 42),

O gado bovino é criado para o consumo e como fonte de renda onde senso predominante é o funcionar *'como poupança'*. Os animais são criados soltos, correndo por vezes a instalação do curral, sendo seus resíduos (esterco) utilizados no cultivo de hortaliças. Na época da cheia, na grande maioria, são levados para áreas alugadas em terrenos de terra-firme. Pode ocorrer sociedade na criação do gado bovino, onde somente o lucro é dividido entre os sócios e se houver perdas, estas recaem sobre o criador. Por isso, os criadores fazem o possível para reproduzir o gado. O dístico de agricultor familiar representa de maneira os tratos e o manejo extensivo do gado bovino, sem controle técnico ou preocupação com o pasto e a reprodução do plantel.

A criação de gado atende ou busca atender às aspirações, ou maiores aspirações dos homens e mulheres das comunidades rurais de Boa Vista do Ramos. A esse respeito, Matos (2015, p. 239) afirma que “enquanto a roça de mandioca proporciona uma relativa autonomia econômica e equilíbrio na balança de poder na estrutura social nessas comunidades [...], a criação de boi reflete o diferencial social em suas configurações”. Nesta lógica, a mata é empurrada para mais longe e outros problemas ambientais vão surgindo como: o assoreamento de lagos e igarapés, compactação do solo, doenças como malária, e contaminações dos recursos hídricos. Também destacamos a vulnerabilidade do manejo dos bovinos para a viabilidade econômica, pois não há políticas efetivas de assistência técnica e extensão rural intensiva aos produtores rurais de Boa Vista do Ramos.

A produção agropecuária nas comunidades rurais do Amazonas tem representação simbólica e de *status*, como observamos na fala de Francisco: “dá um certo prestígio que

²⁰ Nome fictício para salvaguardar a identidade do sujeito, que não quis se identificar.

muitas vezes se transforma em poder nas comunidades rurais” (Entrevista, 2015). O processo de pecuarização é visível nessas comunidades que vivem da agricultura de subsistência. Além da pecuária, há também a meliponicultura, que faz parte da economia do município desde 2000 (SILVAN, 2010).

Durante a entrevista, observamos a existência de um pequeno aglomerado de caixas debaixo de árvores frutíferas, perto da casa, motivo pelo qual perguntamos do que se tratava, sendo interrompidos pelo filho do casal que, num rompante de infância, disse-nos que eram caixas de abelhas nativas sem ferrão, um experimento da sua mãe, junto com outras mulheres da comunidade, as quais participavam de um projeto chamado meliponicultura²¹.

Ao nos aproximarmos das colmeias, perguntamos a Maria do Rosário (40 anos) sobre o que era tal empreendimento. Ela, então revelou que,

São abelhas indígenas sem ferrão. Ela produz, segundo o responsável pelo projeto, de 2 a 3 quilos de mel por ano, e o preço é de 20 a 30 reais. É uma novidade, estamos apostando, porque pelo que estou percebendo é melhor criar abelha do que criar gado, é menos trabalho, sacrificoso e não precisa desmatar muito pra criar. Em uma quadra, eu crio um boi que vai custar uns 400 a 500 reais, daqui a 05 a 06 anos, e nesta mesma quadra, eu posso ter até 50 caixas de abelhas. Se cada uma, em média, me der 02 quilos de mel por ano, somando eu tenho 100 quilos de mel. Se eu vendo a 20 reais, tenho um lucro de 2.000,00 reais, no ano. Eu imagino que é melhor criar abelhas do que criar boi. O senhor acha? (Entrevista/2014).

O manejo técnico de criação de abelhas indígenas sem ferrão, em Boa Vista do Ramos, é uma atividade produtiva recente, mas sua prática embrionária é secular pelos povos e comunidades tradicionais da Amazônia. Maria do Rosário fazia parte de um projeto que foi introduzido no município nos finais dos anos 1990 pelo especialista em meliponicultura Fernando Oliveira. De acordo com Silvan (2010, p. 120), “mais de 150 famílias foram beneficiadas pelo projeto que teve como um dos financiadores a Empresa Petrobrás”. O que se sabe, grosso modo, é que essa iniciativa ganhou tal proporção a ponto de os manejadores de abelhas indígenas se organizarem em associação denominada ACAIA (Criadores de

²¹ Trata-se da criação e manejo de abelhas indígenas sem ferrão. Uma prática introduzida como fonte de geração de trabalho e renda no final da década de 1990 e inícios dos anos 2000, por Fernando Oliveira, no que se refere às técnicas bom manejo. A Casa Familiar Rural de Boa Vista dos Ramos introduz esta prática na matriz curricular dos cursos de formação, a partir de 2002, quando se apresenta como demanda, na pesquisa participativa. Das 10 famílias investigadas nessa pesquisa, todas têm, em suas propriedades, colmeias e produzem em média, por enxame, de 1 a 2 litros de mel que é vendido *in natura* a 20 reais o litro.

Abelhas Indígenas da Amazônia). Nos anos posteriores, fundaram a Cooperativa dos Criadores de Abelhas Indígenas da Amazônia (COOPMEL).

Hoje essa atividade faz parte do mosaico produtivo agroflorestal de quase todas as propriedades rurais do município de Boa Vista do Ramos e também em alguns quintais da cidade. Essa atividade se associa a outras que são consideradas do ponto de vista ambiental, como é o caso do gado. Dados do IBGE (2013) constatam que o município de Boa Vista do Ramos produziu, nesse ano, aproximadamente 3.800 kg de mel/ano. A capacidade talentosa dos boa-vistenses em se reinventarem no processo de trabalho é patente. Às vezes, o escambo é o suficiente, por isso os povos tradicionais do Amazonas são considerados por alguns autores, como Torres (2010), sujeito não tipicamente capitalista.

A agricultura como meio de produção de base familiar tem grande importância na manutenção das famílias que possuem seus cultivos em pequena escala e processam seus produtos de maneira artesanal, principalmente pelo cultivo da mandioca, utilizado na fabricação de farinha e em pequenas hortas para o uso diário, bem como plantios de cultivos como: abacaxi, graviola, cupuaçu, açaí, bacaba, cítrus, cana, café e guaraná. Nascimento (2012, p. 181) enfatiza que “o sujeito histórico busca novas oportunidades e cria formas de trabalho socialmente reinventadas e autossustentáveis”.

A população que vive nas 50 comunidades tradicionais de Boa Vista do Ramos, padece da ausência de políticas públicas referente ao atendimento à educação escolar no nível fundamental, médio e superior, sendo uma pequena parcela da população atendida pelo Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio na modalidade Tecnológica, nas comunidades em que existem escolas nucleadas.

Em Boa Vista do Ramos, as 50 comunidades rurais estão distribuídas em vastas áreas de terra firme e de terra de várzea como restinga²² e se dividem geograficamente em cinco regiões, a saber: região do Ramos de Cima, Ramos de Baixo e lagos, região do rio Urubu, região do Massuari, e região do Lago Preto.

O Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Ramos (2015) e o da Secretaria Municipal de Saúde (2014) apostam que a maioria da população está concentrada na sede do município, porém há pouca disparidade percentual entre habitantes residentes nas comunidades rurais e na cidade. Boa Vista do Ramos é um

²² Na Amazônia, restinga é um espaço arenoso e lamacento, próprio das regiões de várzea.

município relativamente novo (35 anos)²³ se comparado a Maués (283 anos)²⁴, Parintins (220 anos), Barreirinha (135 anos) e Itacoatiara (141 anos).

Em 1998, Boa Vista do Ramos, através da prefeitura municipal e uma série de parcerias como: Instituto de Manejo e Certificação Florestal e Agrícola – IMAFLORA, Oficina Escola de Lutheria da Amazônia - OELA e Casa Familiar Rural, experimentou um ordenamento territorial através do Planejamento Participativo da terra, da confecção de produtos marchetados e de um projeto piloto de Educação do Campo, este último sob a lupa do conhecimento etnológico das populações tradicionais e da riqueza dos ecossistemas naturais. De acordo com a narrativa de Adalberto do Nascimento (42 anos),

Boa Vista do Ramos, nos finais dos anos 1990, na gestão do prefeito Vasco Ribeiro, inovou e avançou em projetos de desenvolvimento sustentável. Muitas instituições como Escola Agrotécnica Federal Manaus, IMAFLORA, OELA, Instituto Iraquara, Casa Familiar Rural foram firmando parceira com uma gestão pública, da época, que acreditava que era possível desenvolver socialmente e economicamente o município através do manejo e conservação dos recursos naturais. Nesse governo foi criado a Comunidade Viva, onde as lideranças locais das comunidades rurais realizavam reuniões periódicas com a intenção de debater e fazer planejamento das ações que visem à gestão do município num contexto participativo. Pra mim, um visionário (Entrevista/2015).

A fala de Adalberto está inserida num contexto histórico em que o Brasil vivenciava na década de 1990, ou seja, a inserção mais pragmática do conceito de desenvolvimento sustentável nos projetos de desenvolvimentista, que tem como logica justificar – no viés da logica capitalista – a inserção os valores e virtudes das populações tradicionais em mercadoria.

A esse respeito, Sachs (2000), ancora o conceito de sustentabilidade a partir de cinco componentes: a sustentabilidade social, que abrange a gritante desigualdade; a sustentabilidade econômica, voltada para a discrepância na concentração de bens e riquezas em poucos; a sustentabilidade ecológica, ligada à conservação e preservação da biodiversidade e à qualidade ambiental; a sustentabilidade espacial, que se refere à distribuição adequada dos assentamentos humanos e, conseqüentemente, a distribuição territorial e, por fim, a sustentabilidade cultural, voltada para a necessidade de se evitar

²³ Decreto nº 6.158, de 25.02.1982

²⁴ Situada à margem direita do Rio Maués-Açu, foi fundada, em 1798, por Luiz Pereira da Cruz e José Rodrigues Preto.

conflitos culturais. Pata Cabrera (2009, p.01), sustentabilidade é, “um conceito sistêmico, ou seja, ele correlaciona e integra de forma organizada os aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade. A palavra-chave é continuidade - como essas vertentes podem se manter em equilíbrio ao longo do tempo”.

Nesse sentido, os cinco componentes apresentados por Sachs, segundo a narrativa de Adalberto, estavam inseridos nas intenções institucionais que se conveniaram, na época, com a prefeitura municipal de Boa Vista do Ramos no intuito de desenvolver projetos de desenvolvimento local, trazendo assim, também, um novo conceito de gestão pública. Pode-se dizer de uma gestão pública sustentável que ela é, vendo a possibilidade através do manejo dos recursos naturais, uma oportunidade de geração de trabalho, renda, emprego, e, conseqüentemente, qualidade de vida dos moradores do município. Materializar o desenvolvimento sustentável através da gestão pública municipalizada, no contexto de Boa Vista do Ramos, tendo a Amazônia como fundo, sem dúvida foi uma novidade, se não a única, no Estado do Amazonas. E a primeira estratégia do governo Vasco Ribeiro (1998-2002) foi a criação da comunidade Viva, que, como afirma Adalberto: “realizavam reuniões periódicas com a intenção de debater e fazer planejamento das ações que visem à gestão do município num contexto participativo” (Entrevista, 2015).

Embora se possa questionar e argumentar que muitas destas repercussões sobre o tema não se traduziram em resultados práticos, é fato inquestionável que a partir da década de 1990, cada vez mais, as diferentes esferas de governo passam a criar instâncias de ação para tratar das questões do meio ambiente, muitas delas envolvendo regulamentações que preveem a realização de estudos de impacto e formas de controle da atividade econômica. Adalberto Pinheiro confirma a dissertativa quando diz “prefeito Vasco Ribeiro inovou e avançou em projetos de desenvolvimento sustentável” (Entrevista/2015). Acrescenta o entrevistado,

Muitas frentes de trabalho e conquista como a criação dos manejadores de abelhas sem ferrão, a meliponicultura; a Associação Comunitária Agrícola e de extração de produtos da floresta, a ACAF; Associação dos artesãos de BVR; a criação da escola e da Associação da Casa Familiar de Boa Vista do Ramos; Grupo de Educadores Ambientais e outros (Adalberto Pinheiro, 43 anos, entrevista/2015).

Na efervescência dos projetos de desenvolvimento sustentável com o apoio e injeção de recurso público local, tal como o Movimento Por Uma Educação do Campo, protagonizado pelos povos e comunidades tradicionais, com apoio do IFAM, o município de

Boa Vista do Ramos experimentou a implementação da Casa Familiar Rural, iniciativa que visa oferecer aos jovens uma formação integral, que permite atuar de forma mais ampla em sua propriedade ou em suas comunidades, através da pedagogia da alternância.

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, em Boa Vista do Ramos, é resultado de mobilização e articulação do Movimento Social da Educação do campo do município²⁵. A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos traz como intenção o desenvolvimento social e ambiental do município, tendo como bandeira a pedagogia da alternância no contexto da educação do campo e a agroecologia, orientando-se pelas concepções e percepções que os povos e as comunidades tradicionais podem construir a partir dos seus saberes, o que Boaventura define como ecologia de saberes. A ecologia de saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006: p.154).

Observe-se que é somente a partir da ecologia de saberes que uma educação é capaz de elucidar o significado das práticas sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais, pode levar o sujeito a questionar as práticas instituídas. Tais práticas precisam ser desnaturalizadas, tanto por educadores quanto pelos educandos, para que desse modo possam emergir novas subjetividades, comprometidas com as transformações que se fazem necessárias e urgentes, como condição fundamental para a superação da cidadania produtiva e conquista da emancipação humana.

No que diz respeito à experiência do município de Boa Vista do Ramos, as primeiras discussões sobre a pedagogia da alternância são confirmadas pelo Presidente da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas-ARCAFAR-AM. De acordo

²⁵ No processo de organização para implantação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, foram seguidas etapas de mobilização, formações de comissões locais, viagens de intercâmbio com apoio de organizações governamentais e não-governamentais, junto as CFRs do estado do Pará, dentre elas a Casa Familiar Rural de Santarém, a Casa Familiar Rural de Medicilândia e a Casa Familiar Rural de Óbidos. Na etapa seguinte, através de assembleia geral, foi discutido e aprovado o Estatuto com a criação da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, em 2001 (PASSOS, 2011).

com esse informante, no município de Boa Vista do Ramos, as discussões sobre a Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural iniciaram-se em dezembro de 1999, por ocasião da Conferência para o Planejamento Participativo do Uso dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável de Boa Vista do Ramos, promovido pelo IMAFLORA, Escola Agrotécnica Federal de Manaus e Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos, quando o projeto foi apresentado à comunidade Menino Deus do Curuçá. A partir de então, foi dado o início das atividades de difusão e divulgação nas comunidades do município. Ouçamos:

Foi na comunidade rural Cristo Bom Pastor do Pari, da região do lago preto, em caráter provisório, que iniciou as atividades da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, em 13 de maio de 2002, com 26 jovens representando 18 comunidades do município, se tornando a primeira Casa Familiar Rural do Estado do Amazonas” (Adalberto Pinheiro, 42 anos, Entrevista/2015).

Adalberto Pinheiro reforça que, em meio aos discursos das autoridades presentes na inauguração, o diretor geral da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, professor José Lúcio do Nascimento Rabelo, exclamou: “Nasce a primeira Casa Familiar Rural da Amazônia Ocidental. Boa Vista do Ramos inicia hoje uma nova história da educação amazonense, novos rumos serão dados para a agricultura familiar, que muito ajudará para o desenvolvimento, para o município e ser modelo para outros” (Entrevista/2015).

Assim, destacamos a criação da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, em setembro de 2001, que contou com a adesão de inúmeros segmentos sociais entre eles, lideranças comunitárias, representantes de associações locais, pais, jovens e outros. Foi um período de intensas mobilizações e articulações como: escolha dos dirigentes, formação de equipe técnica, seleção dos jovens que formariam a primeira turma, pesquisa participativa, a elaboração da proposta pedagógica, a busca de parceria com a prefeitura local e outras instituições de apoio financeiro. Rose Dácio nos disse em entrevista que:

As reuniões e oficinas nas comunidades rurais foram fundamentais para o processo de formação da CFR em Boa Vista do Ramos, em 2001. O Guerreiro e o Rinéias estavam cursando o Técnico em Manejo de Florestas, e Boa Vista do Ramos foi um dos locais que os meninos fizeram estágio supervisionado. Diante os comentários dos alunos-estagiários que já participavam do movimento CFR no Rio Preto da Eva, as instituições Escola de Luteria e Imaflora apoiaram a iniciativa, e as comunidades rurais de Boa Vista do Ramos, através das lideranças comunitárias, organizaram a Assembleia de organização e fundação da Associação Casa Familiar Rural

de Boa Vista do Ramos. Em seguida, receberam apoio da prefeitura local e realizaram a pesquisa participativa nas propriedades rurais dos alunos que tinha sido selecionados para participar dos estudos da Casa Familiar Rural. Em 2002, no dia 13 de maio foi iniciado as atividades da primeira Casa Familiar Rural do Amazonas. Lembro-me que eram 26 jovens de 18 comunidades; a coordenadora do projeto – professora Graça -, dois monitores da prefeitura, o próprio Guerreiro como monitor pela OELA, dois engenheiros do IMAFLORA. (Entrevista/2015).

Rose Dácio relatou ainda que “a data foi uma escolha coletiva, por ser dia de lua crescente e no domingo do dia das mães. A CFR nasceu no mês de maio, no mês de Maria, em uma data de número positivo e em lua crescente, e nossa CFR cresce até hoje na nossa vida e na formação de nossos filho e netos” (Entrevista/2015). É Messias Brasil que, de uma forma simbólica, explica o significado sobre a escolha da data e do tempo oportuno para a inauguração da CFR.

Plantamos nosso roçado nesta época, porque é o momento onde as sementes, começam a germinar, e a CFR é uma semente e somos parte dessa semente, pois estamos iniciando uma nova caminhada em direção a um objetivo específico que é estudar em uma escola que é construída por todos nós, uma escola diferente, que tem o cheiro e cara dos agricultores (Messias Brasil, 39 anos, entrevista, 2015).

Observemos, nas falas de Rose Dácio e de Messias, que o dia escolhido para a inauguração da Casa Familiar Rural está relacionado com uma data festiva em que se comemora o dia das mães, que por ser uma data fixa no calendário – 2º domingo do mês de maio – é também o 1º dia da semana, um dia de louvor para o mundo cristão e, portanto, de festa, de alegria, o que representa o início, o recomeço cíclico após o término da semana.

Messias, em sua fala, dá ênfase a CFR como uma semente de uma árvore que, plantada na fase da lua crescente, irá dar bons resultados, os quais sejam a escolarização e promoção do desenvolvimento dos comunitários, colocando-os como sujeitos partícipes e condutores do projeto. A influência da lua sobre as plantas é conhecida pelos agricultores desde a antiguidade, pois o sucesso das culturas depende da melhor altura para semear/plantar. Em traços gerais, a influência da lua baseia-se em dois princípios: a diferença de luminosidade, segundo as fases da lua; e a força de gravidade e a atração que exerce sobre a seiva das plantas (MAZOYER E ROUDART, 2010). Para Rivera (2004, p. 30), a Lua está “las deidades relacionadas com la agricultura por encontrarse associada a la fertilidade o fructificación”.

Chaves (2016, p. 74), a esse respeito, explica que “a dinâmica produtiva nas comunidades ribeirinhas guia-se pela relação homem-natureza”. Nessa região, os agentes sociais da CFR de Boa Vista do Ramos utilizam seus saberes tradicionais, acumulados de geração em geração, instituindo múltiplas relações com o ambiente natural e os recursos locais, como por exemplo, os ciclos naturais, a reprodução e migração da fauna, a influência da lua nas atividades de corte da madeira, da pesca, do roçado, os sistemas de manejo dos recursos naturais, utilizando tais informações no seu dia a dia.

Entende-se, também, que as práticas produtivas encontram-se pautadas por uma dinâmica peculiar, e não em função das relações de produção para atender as demandas do mercado (FRAXE, 2000). São relações de respeito ao meio ambiente e de manutenção da subsistência de seus grupos. Os florestinos (GASCHER, 2011) da Amazônia fogem da lógica das sociedades organizadas em torno do Capitalismo, não estão fora dela, mas se dinamizam peculiarmente, por conta desse fluxo dinâmico sazonal da Amazônia e em capital simbólico com os elementos da natureza.

Um outro elemento importante, nas falas de Rose Dácio e de Messias, diz respeito ao espírito de comunidade da CFR. A escolha da data foi de forma coletiva, o que representa as raízes do mundo amazônico, onde a vida comunitária é centralidade dos sujeitos que vivem da floresta e na floresta. O coletivo, nesta perspectiva, representa a dimensão do rizoma que extrai horizontalmente igual modo, pois “o rizoma rompe assim, com a hierarquização – tanto do aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo (GALLO, 2013, p. 78).

O terceiro aspecto presente nas falas de Rose Dácio e de Messias se referem à dimensão do feminino sobre quatro enfoques importantes: o primeiro é que ela relaciona a CFR como casa, de fato é, mas não a casa somente no sentido privado, que é o lugar por excelência do feminino, mas casa que recebe um novo significado mais abrangente que é também de acolhimento, porque pertencente a todos igualmente, sem perder a simbologia do espaço feminino (JUNG, 1964). O segundo enfoque se refere ao mês de maio, o mês de Maria, que simbolicamente representa a grande mãe de todos os homens. A figura de Maria é a representação mais profunda e mística da casa expressa como ventre, pois foi de suas entranhas que o mundo conheceu a divindade.

Neste sentido, o ventre e a casa são, metaforicamente, o lugar onde a terra toca o céu e o céu toca a terra (BALANDIER, 1997). A casa como experiência da

transcendentalidade e da imanência, duas dimensões que se fundem e se confundem igualmente. O terceiro enfoque se refere à lua crescente, que também é feminina, pois está relacionada com a noite, o que simboliza o mistério e a magia que envolve a mulher. É na lua crescente que as plantas se desenvolvem, que as águas se avolumam e ganham força, que a mulher corta seus cabelos para vê-los crescer. É na força dessa lua que tudo se inicia e se renova.

O último enfoque se refere à perenidade da vida, quando ela diz que a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é para filhos e netos, ou seja, do lugar da mãe, que é a casa; do ventre da mãe, que é Maria; no dia das mães, que é o primeiro dia da semana; e sob a força da lua crescente, de onde tudo brota, representada pela grande mãe terra – Gaia.

Em 2004, um novo desafio se apresentava para os dirigentes da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, estudantes/alternantes, e parceiros: construir a sede definitiva da Casa Familiar Rural. O local escolhido foi à comunidade Boa União, a doação do terreno foi feita pela prefeitura municipal de Boa Vista do Ramos, no Governo Vasco Ribeiros (1998-2002). Para essa propositura foi realizada uma série de atividades programadas para concretizar a construção do prédio, assim como reordenar o planejamento das unidades produtivas e vivência da CFR nos moldes da Permacultura.



Figura 2: O Primeiro Encontro dos Pais e alunos para a construção da Sede da Casa Familiar Rural, no ano de 2004. A autoria: André Melo.

A construção da estrutura física da Casa Familiar de Boa Vista do Ramos contou com o financiamento da Fundação Avina²⁶, Fundação Daniel Dazcal (FDD)²⁷, Novib,

²⁶ A AVINA é um Organização não governamental que promove o desenvolvimento sustentável por meio de alianças entre empresa privada bem sucedida e responsável e organizações filantrópicas que trabalham com

Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos e Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Essa nova estrutura foi inaugurada em maio de 2004, localizada na Comunidade Boa União, no distrito do Rio Urubu, com uma área de 10.000 m², num terreno doado pela Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos. Trata-se de uma construção moderna, feita com madeira e alvenaria, cobertura de palha, diferente dos padrões das escolas da rede pública municipal. Um dado importante é que 85% da madeira utilizada na construção da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, segundo o presidente da ARCAFAR, é certificada, oriunda da antiga e extinta ACAF. Messias Brasil (40 anos), presidente da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, esclarece-nos essa historicidade da seguinte forma:

Antes de fundar a Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, a gente debatia que nós queríamos uma escola diferente em nossa comunidade, uma escola que estudasse a nossa realidade, que tivesse sentido e que nossos filhos pudessem ficar aqui com a gente, porque manter um filho estudando na cidade é muito caro, e muitas das vezes a gente não tem condição de manter [...] A construção da CFR foi um trabalho duro, todos os dias a gente vinha abrir palha e ajudar na parte de carpintaria, tem suor dos pais nesta construção aqui, um esforço de todos que acredita neste projeto (Entrevista/2015).

A arquitetura da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (figura 03) visa criar uma relação harmoniosa entre o homem e a natureza, facilitando a estadia dos jovens alternantes no período das alternâncias. A organização do espaço físico da escola evidencia que a educação para os filhos e filhas dos sujeitos do campo deve ser organizada em espaços dignos onde os jovens sintam-se motivados a participar e a construir coletivamente o conhecimento. Messias fala das dificuldades e do esforço da construção física da CFR e reforça em sua narrativa a dedicação dos pais para construir a melhor escola em conforto tanto para os professores quanto para os alunos e visitantes, considerando, sobretudo, os *modus vivendi* dos sujeitos partícipes do projeto educativo.

lideranças e a inovação. No período de 2003 a 2007, financiou parte da construção da CFR de Boa Vista do Ramos e dos Recursos Humanos do projeto.

²⁷ A FDD é uma fundação sem fins lucrativos que objetiva disseminar técnicas de Permacultura de forma a capacitar populações carentes para produzir seu próprio sustento por vias ecologicamente corretas e economicamente viáveis. Fomenta diversos projetos, no Amazonas, que trazem em seus princípios e fundamentos as práticas da Agroecologia.



Figura 3: Construção do Primeiro Chapéu de Palha e Festa de inauguração da Sede da CFR de Boa Vista do Ramos. Autoria: André Melo, 2004.

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos foi construída de forma coletiva, com o apoio de inúmeros sujeitos, e traz consigo a mensagem de que a experiência nasceu dos anseios de homens, mulheres e jovens da Amazônia que sonharam e sonham em construir uma escola e uma educação para o desenvolvimento sustentável e solidário. A experiência é fruto da cooperação e da solidariedade dos povos e populações tradicionais do Município de Boa Vista do Ramos, que historicamente tiveram seus direitos negados e lutam para que sejam reconhecidos como cidadãos de direitos. De acordo com Rose Dácio (56 anos),

Dentro dessa realidade, nasce a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, em 2002, após um longo período de idealização, construção e elaboração da proposta pedagógica e do regimento interno. É uma instituição educativa que visa oferecer aos jovens da região uma formação integral adequada a sua realidade, que lhes permita atuar como profissionais no meio em que vivem. O projeto é regido por uma associação de agricultores, através de um Conselho de Administração eleito em Assembleia Geral, que tem por objetivo administrar o projeto (Entrevista/2014).

A inauguração da estrutura física da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos representou uma vitória para os sujeitos envolvidos. Seu principal objetivo é oportunizar uma escola do campo para jovens filhos e filhas dos trabalhadores rurais, com traços arquitetônicos a permitir uma sintonia com os costumes e as tradições da população local, possibilitando, inclusive, o uso de redes nos alojamentos, costume tão comum no cotidiano das pessoas naquela localidade. Trata-se de um espaço físico para os jovens, e isso pode ser atestado na fala do jovem João Lavareda, estudante ouvido nesta pesquisa: “É como o nome já diz, é a Casa Familiar Rural, é como se fosse a nossa casa, nós somos uma família. Aqui a gente

aprende a viver em comunidade, o que dificilmente a gente aprende nas escolas do município” (João Lavareda, 30 anos, Entrevista/2015).

A fala desse jovem é muito significativa e expressa a importância da experiência para esses sujeitos. A Casa Familiar Rural vem atendendo as 50 comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos. Os moradores residem tanto na região de terra-firme quanto nas áreas de várzeas, desenvolvendo atividades de agricultura familiar, contudo sem abandonar as atividades extrativistas. É neste contexto e por essa especificidade do uso quase exclusivo dos recursos naturais renováveis, que surge a necessidade de formação profissional e técnica dos jovens, a fim de que estes possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de suas famílias, assim como da própria comunidade onde estão inseridos. Há, na ação do Manejo dos Recursos Naturais, a oportunidade de geração de trabalho, renda e garantia do bem viver nos espaços do campo, da floresta e das águas.

A experiência atualmente está em seu décimo quarto ano de funcionamento e já formou quatro turmas de Agente de Desenvolvimento da Agricultura Familiar de nível fundamental, totalizando 59 jovens, oriundos de diversas comunidades do município. Em 2015, formou trinta Técnicos em Agroecologia, através do PRONATEC/IFAM. Arlindo Neto (28 anos), vice-presidente da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, contextualiza este processo da seguinte maneira:

Sou da segunda turma da CFR, me formei em Agente de Desenvolvimento da Agricultura Familiar, em 2007. Depois desse curso, desenvolvi atividades na área de criação de abelhas, animais e agroflorestal em minha propriedade. Tive a oportunidade de fazer alguma consultoria na área da abelha, como no SEBRAE e no próprio projeto Comunitário de Permacultura do rio Urubu. Nosso sonho era que a CFR oferecesse curso técnico de ensino médio, e graça a Deus, em 2013, eu fui selecionado para cursar o Técnico em Agroecologia através do PRONATEC, uma parceria entre o IFAM e a CFR de Boa Vista do Ramos. Nossa formação foi com vários professores e também recebíamos uma bolsa de estudo para se manter no curso. Hoje estou formado e pretendo continuar na minha comunidade, desenvolvendo meu projeto profissional, na esperança de um dia fazer faculdade na própria Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. A CFR, a UEA, juntamente com IFAM estão firmando parceria para ver se a gente traz pra nossa comunidade a Licenciatura em Educação do Campo ou o curso superior em Agroecologia (Entrevista/2015).

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos destina-se, prioritariamente, a jovens e adultos do meio rural, de ambos os sexos, com idade a partir de 14 anos, desejosos de permanecerem na atividade agrícola e florestal e que tenham, preferencialmente, cursado a primeira etapa do ensino fundamental (a antiga 4ª série). O Projeto Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos utiliza uma metodologia de ensino denominada Pedagogia da Alternância.

Nesse proposta educativa, os jovens passam uma semana na Unidade de Ensino, em regime de internato, e duas semanas na Unidade Familiar, na comunidade. Durante a semana na Unidade de Ensino são realizados os acompanhamentos das atividades pelos monitores, assessorando e orientando os jovens.

No período de estudo na Unidade de Ensino, os/as jovens se apropriam de conhecimentos teóricos e práticos possíveis de serem aplicados na Unidade Familiar e em suas próprias comunidade. Esse período, em regime de internato, permite aos/às jovens experiências de cooperação e vivência comunitária. No período de trabalho na Unidade familiar, os/as jovens desenvolvem atividades produtivas familiares, colocando em prática e ampliando o aprendizado teórico e, ainda, pesquisam o funcionamento do meio familiar e comunitário, integrando teoria e prática. O período de trabalho junto da família e o estágio na comunidade permitem ao/à jovem participar do trabalho agrícola e florestal, engajar-se nas organizações dos/as agricultores/as, colocando em prática o saber e as técnicas aprendidas na escola.

Os ciclos de alternância são temáticos, ou seja, por temas geradores, para possibilitarem o estudo aprofundado das vocações produtivas da região, e foram definidos durante a mobilização das famílias para a identificação dos jovens na comunidade. Esse momento é chamado de pesquisa participativa. O período de formação profissional desses jovens é de três anos, com apresentação de um projeto profissional elaborado e executado por ele e sua família, durante a sua formação na Casa Familiar Rural.

CAPÍTULO II – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁTICA ENCARNADA NA VIDA

Com a Pedagogia da Alternância, deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem [...] em formação, isto é, o 'alternante', não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território.

Jean-Claude Gimonet

2.1 Pedagogia da Alternância, o que é?

As raízes históricas e conceituais da pedagogia da alternância são assentadas primeiramente na França. Da iniciativa de um pequeno grupo de jovens, pais e lideranças religiosas, têm início as primeiras formações em alternância. A primeira escola sob esse regime data de 1935, em uma comunidade rural denominada *Sérignac-Peboudou*, em *Lot-et-Garone*, no sudoeste da França.

Fora de qualquer estrutura escolar estabelecida e de qualquer orientação de teoria pedagógica, os moradores dessa comunidade imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para as suas futuras profissões no contexto rural. Em conjunto (jovens, pais e lideranças) pensaram uma escola que responderia às necessidades fundamentais dos adolescentes, a saber: agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir *status* e papéis. Gimonet (2007, p. 27) chama a atenção para o fato de que,

Os agricultores inventores e seus porta-vozes pedagógicos não se basearam em teorias ou conceitos para colocá-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses, e têm enunciado soluções [...] Em seguida, inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso... Disto tudo extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimento, mesmo que fosse empírico [...] Confrontaram com outros, diferentes, para atingir outros saberes, outros conhecimentos mais amplos no campo das ciências educativas para entender melhor, agir melhor a fim de

prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural.

Em sua gênese, a alternância objetivava evitar e ponderar o êxodo rural na França, pois a escolarização em territórios rurais naquele país estava limitada até a primeira etapa do ensino fundamental²⁸. E aqueles que aventuravam-se a ir para os centros urbanos não regressavam aos seus lares em razão de um tipo de preconceito da sociedade para o mundo rural, como o lugar da primitividade, ou seja, o rural como lugar das pessoas que não têm educação erudita. Essa situação dos sujeitos da zona rural que vão se intelectualizar na cidade ainda é uma realidade coetânea.

Essa proposta de alternância ao longo do tempo passou por transformações, saiu do anonimato e ganhou repercussão internacional. São receptores dessa ideia diferente de fazer educação para vida e escolarização dos homens e mulheres que optam pelo mundo rural os seguintes países: Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Canadá, África do Sul e países da América do Sul, dentre os quais o Brasil.

No Brasil, de acordo com a proposta pedagógica e filosófica da Pedagogia da Alternância, foram organizadas duas instituições, a saber: Escola Família Agrícola (EFA) e Casa Familiar Rural (CFR), representadas pela UNEFAB²⁹ e ARCAFAR³⁰, respectivamente, as quais atuam em um país com contextos históricos bem significativos³¹. Aqui se percebe a dimensão da política, ou seja, estes espaços, culturalmente definidos, constituem-se numa

²⁸ A França, na década de 1930, viveu um período de duas grandes guerras, estava passando por uma reconstrução política, econômica e social do país. A realidade agrária era marcada por uma produção de agricultura familiar e houve por parte do governo um certo abandono da zona rural, dando privilégios a uma educação urbanocêntrica; e, de outro lado, uma igreja que, apesar de preocupada com a situação dos camponeses, não tinha nenhuma proposta quanto à educação do meio rural.

²⁹ A Escola Família Agrícolas, os CEFAS, é umas das primeiras experiências que utiliza a Pedagogia da Alternância introduzida no Brasil nos anos 1960, no Espírito Santo. Tem forte influência das experiências Italianas sob domínio e orientação pedagógica da Igreja Católica e do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Com a expansão das EFAs, fez-se necessário, em 1982, organizar a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), que resguardam seus princípios e fundamentos como órgão promotor das EFAS em outros Estados.

³⁰ Associação Regional das Casas Familiares Rurais, as ARCAFA's, diz respeito ao segundo movimento da Pedagogia da Alternância introduzida no Brasil nos anos de 1980, mas sem vínculo direto com as instituições eclesiais. Sua base e repercussão se consolida através do Movimento Sem Terra (MST) na região sul, capilariza-se, em anos posteriores, para o norte do país, sendo o Estado do Pará o segundo estado com maior número de Casas Familiares Rurais no Brasil.

³¹ A Escola Família Agrícola é introduzida no Brasil, nos anos de 1969, em pleno regime militar. Mas ela não representa nenhuma iniciativa que contestava o projeto de ditadura, ocupou-se em profissionalizar e escolarizar os homens e mulheres do campo, dando continuidade à lógica do fixar do homem na zona rural, indo muitas vezes ao encontro do projeto da revolução verde, principalmente na absolvição da modernização da agricultura, o Agronegócio.

ação pedagogicamente política, por se estabelecer em movimento social, respondendo a uma necessidade vital de educação para a existência desses sujeitos e sua relação com a natureza. Trata-se de uma relação direta com as coisas ou experiências, ao passo que as teorias, com seus conceitos bem definidos, representam uma relação indireta com a experiência e suas situações. Para Merleau-Ponty (2012, p. 155), “a percepção como encontro das coisas naturais está no primeiro plano de nossa pesquisa não como função sensorial simples que explicaria as outras, mas como arquétipo do encontro originário imitado e renovado no encontro do passado, do imaginário, da ideia”.

Observemos que a fala do autor nos leva a refletir sobre a importância da experiência e não somente do conhecimento acerca do mundo. No caso da experiência da CFR, esta sensibilidade deve ser compreendida numa relação de entendimento com a prática empírica vivenciada no âmbito da alternância. Este procedimento mostra evidentemente que o empírico revela uma pedagogia fundamentada nas ações, com configuração política. Assim, “a sensibilidade ou o afeto, como ato e efeito de ser afetado, vai politizando o trabalho e a obra, numa assertiva relacionada à maneira de apresentar a vida ativa” (ARENDETT, 2010, p. 10).

A Amazônia é o lugar desse encontro privilegiado entre os diversos saberes que unem a vida de seus habitantes e a natureza em suas singularidades. A pedagogia da alternância da Casa Familiar Rural assume o propósito de ser desenvolvida neste contexto amazônico de efetivo interrelacionamento entre homem/natureza/conhecimento num bioma marcado pela sociobiodiversidade e pela dinâmica das águas.

Assim como na França dos anos de 1935, também no Amazonas dos anos de 1996, a inquietude de um grupo de pessoas e instituições levou a propor Outras Pedagogias³² possíveis de libertação e emancipação de um mundo rural Amazônico negligenciado pelas políticas públicas³³. É na tomada de consciência política que os sujeitos coletivos sociais protagonizam novos tempos nos dias atuais, como pauta o direito inalienável de viver, produzir e trabalhar no campo, na floresta e nas águas, com qualidade de vida, com formação

³² Consideramos como Outras pedagogias todo e qualquer tipo de prática socioeducativa reconhecida pelos povos e comunidades tradicionais da Amazônia profunda, dentre elas a pedagogia da Alternância, que data no Brasil 36 anos de existência considerando a primeira Casa Familiar Rural no Nordeste em 1980. Ainda em fase pubertária, a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos completou, em 13 de maio de 2016, quatorze anos de funcionamento.

³³ O fato de os povos tradicionais viverem em situação de carências, pela ausência de políticas públicas, leva-os a lutar pela sua emancipação, a partir de ações reivindicativas e de práxis dos sujeitos sociais.

humana e escolarização, considerando principalmente o saber local e suas manifestações simbólicas.

Essa afirmação mostra que há uma relação direta entre sensibilidade e experiência, que define muito bem o conhecimento empírico, antecipando qualquer abstração teórica. Neste caso, a base desta relação, que se encontra arraigada na sensibilidade, desenvolve-se naquilo que Arendt (2010) define como *vita activa* e a condição humana. De fato, é a ideia da objetividade do mundo, na forma de trabalho, obra e reflexão, que define as ações dos sujeitos nas suas formas de existência, atualizando o campo político e social neste mundo circundante. Para Arroyo³⁴ (2014, p. 15),

A relação entre Outros sujeitos, Outras Pedagogias fica exposta e afirmada nos encontros dos militantes dos movimentos sociais em dias de estudos, em oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) ou de tantas escolas, espaços/tempo de formação, estudo reflexão. Tempo/espaços em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas e de identidades. Tempos/espaços onde afirmam outras Pedagogias de emancipação. Começemos por reconhecer essa relação.

Essas relações apontadas por Arroyo (2014) dizem respeito às relações de poder entre o Estado e a sociedade civil em plena ação reivindicativa, desde a década de 1960, por direitos e equidade social, resistindo frente às ações coercitivas pelos mantenedores do *status quo*. Na contramão, os movimentos sociais e suas representações se mobilizam e articulam-se ganhando espaços nas agendas das políticas públicas.

No tocante à Educação, deve-se reconhecer que, nos anos de 1960 e 1970, a bandeira de luta era pelo direito de decodificar o mundo das palavras através da escrita, ou seja, a alfabetização dos adultos. Por outro lado, o Governo tinha interesse em aumentar o número de eleitores, porque, nesse contexto, analfabeto não tinha direito a voto. Eis aqui a motivação para investir nas campanhas alfabetizadoras.

Os movimentos de Educação Popular inspirados na pedagogia de Paulo Freire trabalharam a conscientização popular por meio da educação e cultura. Colocaram em curso inúmeros projetos para erradicar o analfabetismo, entretanto esse trabalho foi contido e censurado devido à ocupação do poder pelos militares e à instalação da ditadura militar no

³⁴ Os Outros sujeitos apresentado por Arroyo (2014) são os movimentos sociais com suas representações afirmativas que ocupam espaço político e ideológico nas instituições públicas. São sujeitos organizados, conscientes e exigentes de seus direitos, começando a interrogar o Estado e a sociedade, também trazendo para dentro desses espaços públicos de ensino formal outras concepções pedagógicas oriundas da classe trabalhadora.

Brasil em 1964. Laurici Rodrigues (63 anos), egressa da Casa Familiar Rural, relata esta situação da seguinte forma: “Nos anos de 1970 não tinha escola na minha comunidade. Meu pai e minha mãe não sabiam ler e nem escrever, me lembro que veio uma professora de Maués, ensinou algumas pessoas a ler e escrever. Ela ficou um ano na comunidade e eu aprendi a ler. Eu virei professora na comunidade, sendo somente alfabetizada” (Entrevista/2015).

Observe-se, na fala de Laurici, a presença das dificuldades educacionais que marcaram a história da educação neste país. A entrevistada aponta os descasos das políticas educacionais em relação aos povos que habitam os rincões do mundo rural amazônico. No inventário dos prejuízos causados pela ditadura à educação brasileira, Gadotti (1994) aponta o desmantelamento dos vários movimentos sociais e populares, a eliminação da representação estudantil e a perda da capacidade dos educadores de influir nos rumos da educação. Para ele, é preciso mudar a concepção da educação. “Temos que formar professores a partir de uma outra ótica, de uma outra concepção de educação que respeite o saber das pessoas, que introduza o diálogo, o respeito, e vença aquilo que é o mais duro do que foi herdado da ditadura: a falta de democracia”(GADOTTI, 2014, p. 2).

As Casas Familiares Rurais, nesse período, apresentam-se como uma dessas alternativas de formação humanizadora. A ação dos movimentos sociais do campo e seu entrelaçamento com o Movimento Sem Terra, na década de 80, agitam a bandeira da Pedagogia da Alternância do CEFFA's. O presidente da ARCAFAR-AM expõe sobre a importância dos movimentos sociais que antecedem o regime militar e as resistências durante e após o regime ditatorial, nos seguintes termos:

o Movimento Sem Terra³⁵ é um outro instrumento de luta significativa que engendra um movimento político-social brasileiro que busca a reforma agrária nos anos de 1980. A pedagogia da alternância também está presente no MST, porque a luta não era só pela Terra, mais por direitos fundamentais, dentre eles, a educação (Adalberto Pinheiro, 43 anos, entrevista/2015).

Aparece, na fala de Adalberto, que a luta pela terra representa para esses sujeitos a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente. Em virtude da necessidade de lidar com assuntos práticos como para entender a conjuntura política econômica e social, a

³⁵ O entrevistado está se referindo ao Movimento Sem Terra (MST), fundado nos anos 1980. Nesse período, é criado também o Partido dos Trabalhadores (PT).

educação tornou-se prioridade para o MST. Seus idealizadores, dentro do movimento, buscam elaborar outras pedagogias construídas por dentro de suas práticas socioeducativas, sua identidade e seus conceitos de território, sustentabilidade ambiental, de pertença, de educação do campo, de sociedade. Também em 1935 o movimento dos camponeses franceses reivindicaram um outro tipo de educação para os povos da área rural, dando início à Pedagogia da Alternância.

No caso brasileiro, o objeto mais caro de luta e reivindicação dos movimentos sociais é a terra, bem maior, historicamente grilada pelos latifundiários, em detrimento da vida dos povos e comunidades tradicionais. Por isso as marchas, as lutas, as resistências, as reivindicações dos movimentos sociais, dentre os quais, o próprio MST. Sobre isso, Paulo Freire³⁶ faz a seguinte avaliação:

Eu morreria feliz, se eu visse o Brasil cheio - em seu tempo histórico- de marchas. Marchas dos que não têm escola; marchas dos reprovados; marchas dos que querem amar e não podem; marchas aos que se recusam de uma obediência servil; marchas do que se rebelam; marchas dos que querem ser e são proibidos de ser [...] As marchas são andarilhagens históricas pelo mundo. Os Sem Terras constituem, hoje, uma das expressões mais fortes da vida política, da vida cívica desse país. [...] tratam os sem terras como se fosse um desabusados, como se fosse um destruidores da ordem. Não! Pelo contrário! O que eles estão é mais uma vez provando certas afirmações teóricas de analistas políticos de que é preciso mesmo brigar para que se tenha um mínimo de transformação. O que eu quero dizer, selando a minha resposta, que estou feliz de ver e saber que os sem terras marcham contra uma vontade reacionária histórica implantada neste país, [...] o meu apelo, meu desejo, meu sonho, como disse antes, é que outras marchas se instalem nesse país, por exemplo, a marcha pela decência, a marcha pela superação da sem-vergonhice que se democratizou terrivelmente neste país. Essas marchas nos afirmam como gente, como sociedade querendo se democratizar! (Entrevista concedida à TV PUC São Paulo, em abril de 1997)

Freire pensa na perspectiva de transformação da sociedade e não na reprodução, por isso visualiza essa transformação através do Movimento Sem Terra, das marchas constituídas como ferramenta de lutas históricas pela reivindicação de direitos fundamentais. Para Gramsci (1980, p.10), “a forma de inserção da educação na luta hegemônica configura momentos simultâneos e organicamente articulados, o da crítica da concepção dominante, e à formulação de mundo adequado aos interesses populares”. Gohn (2014, p. 102) considera que

³⁶ Fonte: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Video&id=622>. Entrevista concedida a TV PUC São Paulo, em abril de 1997. Acessado em 18/12/2015

“as marchas e ocupações tornaram-se o modelo básico de protesto”. Há nesta acepção a necessidade, também, de os intelectuais e/ou pesquisadores dedicarem atenção especial aos saberes produzidos pelos próprios movimentos, pelos ativistas, no coletivo, prestando atenção nas linguagens que eles e elas vêm construindo ao longo do tempo histórico. A pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais está situada neste contexto. No processo de luta política, os sujeitos se descobrem protagonistas e condutores de sua própria história, contrapondo-se a uma história crônica de imposição de cultura educacional importada que não tem ressonância com a vida dos sujeitos. A pedagogia da alternância, assim compreendida, é uma prática socioeducativa que se contrapõe a uma pedagogia de dominação, de subalternização, ensinada por uma perspectiva eurocêntrica.

A Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é uma proposta educacional que promove a formação integral dos povos e comunidades tradicionais. Assenta-se nos auspícios do desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural das comunidades rurais do município, com ênfase a estratégias pedagógicas e práticas sociais coletivas para homens e a mulheres da Amazônia, no intuito de possibilitar um maior envolvimento com a floresta, com a terra e com as águas como fulcro de desenvolvimento e construção de projetos de vida.

Para Dias (2006, p. 124), a Pedagogia da Alternância tem como objetivo “a formação integral do jovem do campo no aspecto intelectual e profissional, e tem como princípio, uma abordagem metodológica que não nega a autonomia dele como sujeito”. Laurici Rodrigues, ex-presidente da Associação da Casa Familiar Rural e egressa da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, chama a atenção para o fato de que,

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é uma escola muito diferente. Eu nunca pude imaginar que existia uma escola dessa, onde o aluno tem a prática e a teoria, onde o aluno pratica aquilo que ele estuda e o laboratório é a própria propriedade. E todas as práticas realizadas, que são também um tipo de avaliação, estão ligadas ao Projeto Profissional que cada aluno tem que fazer. O meu projeto foi de criação de abelhas, do meu filho foi de Agrofloresta e da minha filha, a Jussara, foi de criação de pequenos e médios animais. Os três projetos desenvolvidos na nossa propriedade quando éramos alunos na CFR até hoje trabalhamos nele e ganhamos dinheiro com ele. Eu mesmo faço o manejo e vendo o mel, as frutas da agrofloresta já levamos para vender na cidade de Boa Vista e também usamos pra nosso consumo. A CFR mudou até a forma da gente se organizar no trabalho e nos afazeres da casa, a gente divide as tarefas para que não fique pesado para ninguém. E digo mesmo, sou fã desse projeto de educação, porque eu nunca imaginei que um dia um filho meu, homem, ia lavar roupa ou me ajudar no preparo de

alimentação, porque achava que eram coisa de mulher. Tudo isso foi com a Casa Familiar Rural que teve essas mudanças (Laureci Rodrigues, 63 anos, Entrevista/2014).

Laurici traz, em sua fala, elementos que comprovam os feitos e efeitos das ações pedagógicas da CFR. No primeiro momento, ela aborda a organização do trabalho pedagógico que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na Casa Familiar Rural, onde os sujeitos assumam uma ação ativa no processo socioeducativo, ou seja, a teoria aprendida nas aulas é associada às suas práticas sociais e cotidianas no sentido de fazê-la perceber-se no mundo como sujeito. Freire (2008, p. 13), a esse respeito, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, sendo, pois, o saber popular, nesta pedagogia, o ponto de partida para a andarilhagem de homens e mulheres. Para Brandão (1985, p. 181), trata-se de um processo sistemático de participação na formação que remete para o fortalecimento e instrumentalização das práticas dos movimentos populares, é “passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade” (IBIDEM, p.181).

A pedagogia da alternância, encarnada na vida dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia, como percebida na narrativa de Laurici, é uma possibilidade de os educandos compreenderem a realidade, lerem a própria vida, escreverem a própria história. Morin (2015, p. 31) assinala esta situação dizendo que “chegamos à ideia de que a aspiração ao bem viver necessita do ensino de um saber-viver em nossa civilização”.

Uma outra abordagem posta por Laurici é o entrelaçamento dos saberes (conteúdo escolar e saber popular) que os estudantes fazem para desenvolver seus projetos de intervenção na unidade produtiva familiar. Nesse modelo de ensino, os alternantes também são autores de sua própria formação, submersos num processo permanente de práxis socioprofissional (ação-reflexão-ação), fazendo do espaço da Casa Familiar Rural e de suas unidades produtivas agroflorestal (propriedade rural) um lugar mútuo de ensino e aprendizado e valores de solidariedade. É a partir de um projeto profissional e de vida, segundo Laurici, que a Casa Familiar Rural constrói o plano de formação dos estudantes e põe em prática a criação de abelhas, por exemplo. Trata-se de um argumento ecológico, mas há também o econômico, porque podem gerar renda com as abelhas. “É também um argumento social, pois essas abelhas passarão a ser cuidadas pelas mulheres e até pelas crianças” (KERR, 2005). Em Boa Vista do Ramos, “muitas famílias que viviam da exploração da pequena agricultura de

subsistência, da extração de madeiras ou essências vegetais, perceberam o potencial da meliponicultura” (FERREIRA; NASCIMENTO, 2015, p.49) como geração de trabalho e renda.

Outro elemento na fala de Laureci Rodrigues é a respeito da quebra de conceito no que concerne a gênero. Laureci remete para uma análise de gênero, quando diz que nunca imaginou que seu filho homem fosse um dia capaz de lavar sua própria roupa e preparar a comida. Observemos que a informante foi educada numa educação sexista em que homens e mulheres têm seus papéis definidos dentro de casa e, por extensão, na vida social. Woortmann e Woortmann (1997) nos lembram de que a experiência da Casa Familiar Rural é ao mesmo tempo prática e simbólica, ou seja, não há uma hierarquia entre homens e mulheres e sim uma distribuição igualitária das atividades, de acordo com a capacidade e a força física de operacionalização de cada sujeito, exercidas tanto por alunos quanto por monitores.

O presidente da ARCAFAR-AM, a esse respeito, revela que “para compreendermos a formação dos jovens da CFR, é preciso entendermos que ela está conectada com quatro pilares que sustentam essa proposta de educação” (Adalberto Pinheiro, 42 anos, Entrevista/2015). Esses quatro pilares, conforme Gimonet (2007, p.15), estão assentados da seguinte forma:

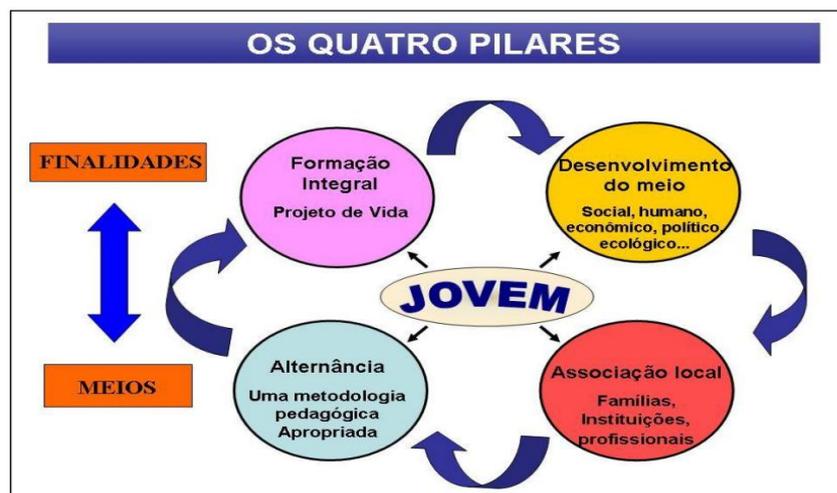


Figura 4: Quatro Pilares do CEFFAS. Fonte: Gimonet (2007).

Deslindar esses quatro pilares comentados por Adalberto Pinheiro reveste-se de grande significado para apreendermos o conceito de Pedagogia da Alternância e sua operacionalização na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Adalberto é um educador

alternante que participa das atividades da CFR desde 2002 como monitor e agora como presidente da ARCAFAR-AM, ministrando aulas nas semanas de formação, realizando visitas às famílias e participando das assembleias ordinárias da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, por isso explica com destreza as finalidades e os meios que permeiam a formação do estudante da CFR. Ouçamos: “O primeiro pilar da formação da CFR é a formação integral e humana, o segundo é o desenvolvimento socioeconômico dos alunos, o terceiro pilar é a própria pedagogia da alternância e, por último, a gestão da associação de pais” (Entrevista, 2015).

Um dos pilares da pedagogia da alternância consiste em promover a escolarização e a formação integral de jovens e adultos que habitam as comunidades rurais das cinco regiões do município de Boa Vista do Ramos. Tem como conteúdo, em seu plano de formação, os modos de vida, os sistemas simbólicos e as manifestações socioculturais do lugar. Conforme o presidente da ACFR, é

uma metodologia de estudo que faz cada estudante construir seu projeto profissional e de vida na sua comunidade e propriedade. A Pedagogia da Alternância conduz cada um de nós a pensar no nosso passado, presente e futuro. É uma proposta de educação inventada por nós, na forma de apreender as coisas que existe na ciência e nas leis. A partir das alternâncias, somos capazes de problematizar nossa realidade e buscar soluções seja para melhoria de nossa produção agrícola ou até mesmo de convivência na comunidade e nossa organização social. Eu fui aluno e hoje tenho meu projeto e sobrevivo com que planto, crio e manejo, com tranquilidade. Esse jeito de aprender e saber participar na pedagogia da alternância me fez, digo mesmo, ser protagonista de minha própria história. A pedagogia da alternância abre nossa mente (Messias Brasil, 38 anos, Entrevista/2015).

O atual presidente da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos foi estudante da Casa Familiar Rural na primeira turma de Agentes de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (2003-2005). Sua condição de ex-aluno permite-lhe conhecer hoje como funciona por dentro a Casa Familiar Rural, assim como tem conhecimento das necessidades e das deficiências da instituição. A visão de educação de Messias vai ao encontro das percepções de Moreno (1999), segundo a qual a escola, ao invés de ensinar a obedecer, deve ensinar a buscar os porquês de cada coisa, e iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e organizá-lo. Educar, nessa perspectiva, “significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, que

significa formar para a autonomia (GADOTTI, 1998, p. 249). A Casa Familiar Rural leva o estudante a refletir a comunidade e ser agente de diferenciação e agente de afirmação de projetos socioeducativos plurais, isto é, “uma escola atuante, participante, dirigente, especialista mais política, que constrói, organiza (GRASMCI, 1980, p. 8).

Neuza Arruda (45 anos) expõe seu contentamento da seguinte forma: “Me sinto bem mais valorizada na Casa Familiar Rural. Depois que meu filho foi estudar na CFR, eu fiquei mais participativa nas atividades da casa e também mais entrosada com minha comunidade” (Entrevista/2015). Neuza Arruda revela um sentimento de pertença em relação a sua participação na formação do filho, sentindo-se acolhida e também acolhendo a comunidade em sua propriedade rural. Isso, na nossa percepção, constitui-se num fator imprescindível não só para a organização coletiva dos povos e comunidades tradicionais do município, como também para a sobrevivência da associação. Em conversa com um dos monitores e membro da Arcafar-AM, em outubro de 2015, ele nos disse que “o diálogo, a troca de experiência e a ajuda mútua pode ser indícios para uma futura coletividade na produção e no modo de vida dessas comunidades de Boa Vista do Ramos” (Gladmir Houradou, 39 anos, entrevista/2015).

Um outro pilar ancorado no conceito da Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é a intersecção entre os espaços formativos, ou seja, o espaço da escola e da propriedade rural como lugar de aprendizado constante. Uma egressa da CFR de Boa Vista do Ramos expõe este fato da seguinte maneira:

O estudante passa uma semana na CFR e duas semanas na propriedade rural. Na semana na CFR, a gente estuda o tema gerador, me lembro do tema que estudamos que foi a meliponicultura. No primeiro dia, a gente fez a colocação em comum que é relatar sobre nossa pesquisa sobre criação de abelhas em nossa região e comunidade. Nos dias seguintes através da ficha pedagógica, ficamos informados de outros tipos de técnicas, desenvolvido pelas universidades e instituições de pesquisa. Os monitores nos desafiaram em montar nosso próprio meliponário nos falando da vantagem desse manejo, principalmente os benefícios ambientais e econômicos. Na verdade, como melhorar nossa criação, porque na minha comunidade todos têm caixa de abelhas. Na semana que a gente foi pra casa, fomos relatar pra família as atividades que foram desenvolvidas e quais as atividades que deveriam ser realizadas. A família se envolve, meu pai e meus irmãos me ajudaram a construir as caixas de abelhas, minha mãe se interessou a fazer e aprender a fazer o manejo e o cuidado diário com as abelhas. Sei que de uma colmeia multiplicamos e temos em nossa propriedade, hoje, uma quantidade boa, vendemos, usamos na alimentação e remédio quando é preciso. O trabalho com as abelhas me fez entender como nós podemos viver em harmonia com

a natureza, sem agredi-la, sem derrubar as matas. A produção de frutíferas cresceu muito, elas polinizam as árvores. Ajuda a equilibrar o meio ambiente (Angelita Assunção, 30 anos, Entrevista/2015).

A pedagogia da alternância, segundo a narrativa de Angelita, possui uma metodologia própria de ensino a qual oferece aos alternantes conhecimentos teóricos e práticos ligados a sua realidade e necessidades, assim como suas potencialidades, com sucessivas alternâncias entre a Casa Familiar Rural, a propriedade e o seu meio social de convivência. As estratégias didáticas, como a ficha pedagógica e a colocação em comum comentadas por Angelita, fazem com que os estudantes conheçam melhor a sua realidade socioprofissional, familiar e comunitária, induzindo o jovem a protagonizar, através da autonomia e liberdade, a sua formação, que vai além da instrução técnica, mas primordialmente, uma formação humana, comprometida com seu coletivo. Freire (1979, p. 20) enfatiza que “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos, mais aumenta a minha responsabilidade”.

A esse respeito, Rubenich (2004) comenta que o protagonismo dos jovens e suas famílias no envolvimento com ações voltadas para o desenvolvimento sustentável é um processo político de afirmação de sujeito e seu modo de ser e estar no mundo. Angelita traz, em sua fala, o processo de manejo da meliponicultura, a partir da metodologia da alternância, que visa tanto ao bem do sujeito que participa das ações da Casa Familiar Rural quanto à conservação dos sistemas naturais. Gallo (2013 p. 80) chama atenção no sentido de que é necessário uma pedagogia que representa um “campo de saberes absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitado”, o que chamamos de alfabetização ecológica, termo necessário e defendido por Capra (2006) como ato contínuo à tomada de consciência de que a educação é um dos pilares para a construção de uma nova relação da sociedade com o meio ambiente.

Em nosso estudo, o processo de alfabetização ecológica é explicitado na fala de Angelita Assunção (30 anos), quando narra:

O trabalho com as abelhas me fez entender como nós podemos viver em harmonia com a natureza. Um exemplo: a abelha produz o mel e o mel nos alimenta, e nós, uma vez alimentado, somos capazes de cuidar das abelhas para ela polinizar e produzir mel de novo. Dela é possível as flores que

enfeita o ambiente e ter frutos, que serve de alimento, formando e completando um ciclo (Entrevista/2015).

Observemos que Angelita parece ter compreendido bem essa relação do homem e da mulher com a natureza. Para Capra (1996, p. 29), “se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então estaremos inclinados a cuidar de toda natureza viva”. O conceito de pedagogia da alternância, nesta perspectiva, é um enigma sensível, mas desvendável na medida em que há os entrelaçamentos dos sujeitos com ela. Gimonet (1984) ressalta que, do ponto de vista educativo, a pedagogia da alternância está distante de ter seus segredos desvendados. Silva (2000, p. 32) adverte dizendo que “não se trata meramente de uma sucessão de tempos teóricos e de tempos práticos organizados em um plano didático, mais que isso, representa um processo sustentado por uma estreita conexão, por uma forte interação entre os dois momentos de atividades em todos os níveis do campo educativo”. Nesse processo, o estudante é envolvido numa tarefa de produção como forma de associar a ação com a reflexão. Os conteúdos dos dois momentos encontram-se em permanente relação, completando-se e enriquecendo-se mutuamente. Para Piaget (1974), é para se agir em pensamento e compreender em ação.

Em entrevista com Angelita Assunção, indagamos qual o primeiro espaço de aprendizagem no âmbito da pedagogia da alternância. Obtive a seguinte resposta: “É a própria casa, a propriedade, lá a gente observa nossa realidade, fazendo uma descrição da realidade, de acordo com o tema que estamos estudando naquela semana da alternância” (Entrevista/2015). Vejamos que a estudante reporta-se à sua própria realidade, considerando sua experiência e de sua família, o modo de vida e a organização social da comunidade e que são saberes e experiências importantes para o seu desenvolvimento. Em seguida, ela acrescenta: “Vamos para a CFR, é lá onde a gente compartilha nossa pesquisa que fizemos com os demais colegas, e assim cada um conhece a realidade do outro sobre aquele tema” (Entrevista/2015).

Para a nossa informante, a pedagogia da alternância tem forte relação com o modo de vida amazônico, no qual desenvolveu um sistema adaptativo próprio de aproveitamento dos recursos da natureza que possibilitam a essas pessoas combinarem várias atividades pela produção em regime familiar, extraíndo, dos elementos naturais, recursos que garantem a reprodução da vida. Ou seja, a combinação de múltiplas atividades são estratégias que asseguram a sobrevivência dos povos tracionais que utilizam os conhecimentos herdados de

seus ancestrais para manejar os recursos naturais de modo sustentável. Esse de modo vida se constrói na vivência em comunidade. Heller (1972) assinala que a vida cotidiana é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através das objetivações. Para este autor, a reprodução da vida cotidiana, por excelência, deveria ser a família como núcleo central e natural, isto é, a vida cotidiana é o lugar natural de reprodução das características da particularidade da vida cotidiana, isso ainda é assegurado nas características como a imitação que envolve os primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, verifica-se uma prática educativa concreta da pedagogia da alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, na medida em que considera e valoriza a imaginação criativa, pautada no modo de vida comunitário, nos afazeres do cotidiano, que retrata a realidade amazônica e valoriza a cultura dos povos tradicionais e é cerceada pela escola neoliberal. Michel Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Nesse sentido, compreendemos que a pedagogia da alternância, em sua ação pedagógica, dá importância à análise que se baseia em estudar práticas cotidianas como modos de ação, como operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social.

Para Pacheco (2010), esse momento exposto por Angelita é a reflexão do conhecimento já construído em seu espaço profissional e comunitário, sendo possível problematizá-lo e aprofundá-lo com o coletivo em formação. Portanto, a Casa Familiar Rural é um ponto de convergência, o palco de protagonismos e ações pedagógicas inseridas na vida dos povos autóctones.

O estudante da Casa Familiar Rural vive, em sua unidade produtiva agroflorestal, novas experiências sobre a sua prática, buscando melhorar as suas atividades de vivência familiar e produção. De acordo com Angelita,

plantar todos nós sabemos, aprendemos com nossos pais, mas conhecer as propriedades químicas e bioquímicas das plantas aprendemos na CFR, assim como agora sei que a combinação de plantas aromáticas e com frutíferas inibe os insetos e as pragas que estão sujeitas a pegar na plantação, e também novas técnicas de manejo para aumentar a produção (Entrevista/2015).

O processo de formação integrada, narrado por Angelita e também sugerido na proposta da pedagogia da Alternância da Casa familiar Rural de Boa Vista do Ramos, é ilustrado na figura 5, evidenciando que há territórios de saberes diferenciados e alternados. Vejamos:

Momentos Integrados da Alternância

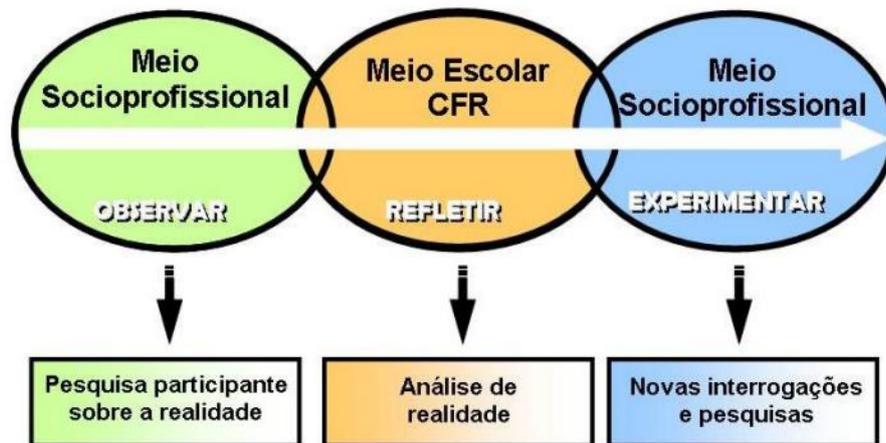


Figura 5: Esquema dos espaços integrados da Alternância. Fonte: Pacheco (2010)

Na figura 5, é possível verificarmos a relação crítica dos momentos de formação e aprendizagem nos espaços integrados da alternância. *Observar* o meio profissional significa olhar a sua realidade e levantar os questionamentos necessários à problematização da relação que está ocorrendo em seu espaço, e assim se mover em direção à busca de soluções. Quando o alternante se encontra em sua propriedade, através de um plano de estudo, ele realiza uma pesquisa in loco. Assim narra Orieline Barauna (31 anos): “Nós, jovens, fazemos um plano de estudo, que é uma pesquisa sobre nossa realidade e a produção de nossa propriedade, problematizando o tema da semana de formação, como, por exemplo, a criação de galinhas em sistemas integrados” (Entrevista, 2015).

Num passo seguinte, é necessário *refletir*, analisar o que foi exposto pelos alternantes e pelas famílias, para compreender os sentidos e as limitações encontradas nas situações vividas pelos sujeitos. Nesse momento, o estudante, com auxílio de um professor, denominado monitor na Casa Familiar Rural, analisa suas observações feitas na propriedade com o objetivo de compreender os sentidos e as limitações encontradas nas situações vividas.

Para Freire (1987, p. 43) “não se pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. Assim, a observação é resultado de uma observação vivida, concreta, *in loco*.

Numa última análise da formação integrada, como ilustrado na figura 5, é respeitado o espaço socioprofissional, ou seja, o momento da *experimentação*. Esta etapa se constitui como o momento da ação dos conhecimentos elaborados e os questionamentos alcançados na etapa anterior, na reflexão e na realidade, tentando, a partir da prática, melhorar ou transformar as situações encontradas pelos alternantes e suas famílias.

A visão de Freire (1987) sobre os conteúdos das atividades práticas e teóricas nesses três momentos da/na formação dos estudantes da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, nasce da realidade observada. Para este autor,

A educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediadas pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou ponto de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 47).

O que percebemos, durante nossa participação nas alternâncias e nas visitas às propriedades rurais das famílias que participaram do projeto Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, é que os conteúdos trabalhados nas alternâncias partem daquilo que é necessário para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e do sistema de produção agroflorestal, sobretudo assimilando sua ligação e papel na teia da vida, como postula Capra (1996). Para Pacheco (2010, p. 127), os jovens “observam o desenhar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas elaboradas na alternância, além de descansar e se divertirem”. Ou seja, uma formação do ensinar a viver para mudar a educação (MORIN, 2015). Nascimento (2005, p.11), a esse respeito completa:

A alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na

comunidade, na propriedade (atividade de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

Vimos anteriormente que o conceito da Pedagogia da Alternância tem sua trajetória constuída ao longo do desenvolvimento das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) ou Casa Familiar Rural no Brasil. Trata-se de uma iniciativa francesa, mas sua origem é um processo em construção, uma autopoiese. O lugar, o contexto e os sujeitos são a fórmula de uma metamorfose processual do conceito da pedagogia da alternância. A pedagogia da alternância está além do lugar onde surgiu ou das condições que a criaram. Ela é simplesmente uma percepção de educação que ultrapassa fronteiras e ganha vida no próprio modo de ser e fazer das pessoas em todos os lugares. Na Amazônia, encontrou sua significação própria.

A Pedagogia da Alternância, denominada por Gimonet (2007) como pedagogia da complexidade, é um fluxo permanente, movimento ininterrupto, um devir atuante como uma lei geral do universo que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes. Para Morin (2011), a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. A educação deve favorecer a formulação e a resolução de problemas essenciais e, de forma correlata, a inteligência geral. O projeto para a construção de uma sociedade moderna perpassa por um pensamento complexo, engendrado indiscutivelmente por seus intelectuais orgânicos³⁷. Neste caso, os povos e comunidades tradicionais da Amazônia.

Gramsci (1982), define os intelectuais tradicionais como aqueles que se vinculam a um determinado grupo social, instituição ou corporações e que expressam os interesses particulares compartilhados pelos seus membros. É um modo produzido para manter uma classe dominante no poder. Não obstante, o mesmo autor traz outra contribuição que é a definição de intelectuais orgânicos, que são aqueles que contrapõe à dominação frente a não passividade de aceitação de um projeto engessado e dominador. Conforme este autor,

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia

³⁷ Os intelectuais orgânicos são aqueles e aquelas que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente. Os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores, sempre ligados a sua classe social originária.

social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1975, p. 151).

O conceito de orgânico é utilizado enquanto qualificativo desse tipo de intelectual em dois sentidos: orgânico no sentido de que faz parte de um mesmo organismo – de uma determinada classe social, nascido dela, ou por ela captado; e orgânico, no sentido de que trabalha para organizar os interesses da classe a que pertence. Para Gramsci (1982, p.3), "cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no modo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político". Portanto, orgânico é todo aquele que se articula ativamente na vida prática, agindo como construtor, organizador, persuasor permanente, não como especialista, mas tão somente dirigente.

Na pedagogia da alternância, o intelectual orgânico, similarmente ao conceito de Gramsci, representa conscientemente a concepção do grupo social ao qual se vincula. Os intelectuais orgânicos que estão ligados às forças populares emergentes têm o papel de contribuir para construir uma contra-hegemonia, são eles os organizadores da hegemonia da classe proletária.

No campo profissional, a alternância é o espaço-tempo em que a prática e a cultura são produtoras de conhecimentos, saberes e capacidades que podem resultar na articulação de saberes práticos e saberes teóricos, como considera Gimonet (2007). O envolvimento dos partícipes da pedagogia da alternância tem possibilitado o comprometimento político com uma concepção de educação na qual os alternantes devem traçar seus caminhos no processo de aprendizagem em diversas situações vividas e as atividades dirigidas em situação escolar contextualizadas em situações reais, cognitivas, afetivas e sociais. Para Estevam (2003, p. 95),

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico.

Isto permite a compreensão do processo educativo como uma práxis complexa que emerge das relações do sujeito de forma auto-eco-organizativa, como sugere (MORIN, 2011). Isso significa que as relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo envolve as dimensões do corpo, da mente e da intuição que se autoproduzem em reciprocidade, evidenciando uma característica criadora da aprendizagem.

Na alternância, constroem-se os caminhos na própria ação, vinculados fortemente à valorização do contexto de sujeitos implicados, aportando num outro modo de abordar a realidade, sendo um “olhar na complexidade que permite reunir, contextualizar, globalizar e ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o local” (VERGUTZ, 2012, p.3). A percepção do humano está intimamente presente em todas as relações e contextos. Para Arendt (2010, p.10), “a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história”. A Pedagogia da alternância, na sua materialidade conceitual, envolve atualização, enquanto sentido de lembrar e fazer-se atuante com o que se lembra, aplicado a uma prática pedagógica e política.

2.2 O lugar, a pedagogia e o sujeito. Quem somos?

Reconhecer o modo de vida dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia é um instrumento metodológico para se visualizar as territorialidades exercidas por esses habitantes, pois seu *modus vivendi*, seus hábitos e costumes, que se manifestam no espaço-tempo de sua cotidianidade a partir de novos usos e novas formas de manejo dos recursos naturais, cria seus sistemas produtivos. Trata-se de um povo que vive sua especificidade regional e identitária em meio às leis de enchentes e vazantes das águas, seu acervo mitológico, suas festas religiosas, cultura dos antepassados do lugar, dos elementos da natureza e dos processos sócios-históricos que marcam suas vidas nos rincões amazônicos.

A comunidade Boa União que comporta a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é um lugar peculiar, que espelha a beleza natural e comunitária de sua gente, a qual, mesmo tendo raízes culturais diversas ou até de outras partes do Brasil, aprendeu a viver da floresta e nas águas amazônicas, deixando despertar em suas ações o lugar onde estão inseridos e do qual fazem parte. A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (figura 6) constitui-se no ponto de convergência, um lugar de encontro de lideranças comunitárias que,

animadas com a proposta pedagógica da pedagogia da alternância, encontram disposição e coragem para fazer girar a roda de um novo fazer pedagógico diferentemente do proposto pelo sistema de educação nacional.



Figura 6: Sede da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Fonte: André Melo, 2008

A comunidade Boa União, onde se encontra localizada a estrutura física da CFR de Boa Vista do Ramos, é composta por uma escola de ensino básico denominada Escola Municipal Socorro Pereira, que funciona nos três turnos, com educação infantil nos turnos matutino e vespertino, e ensino médio, na modalidade tecnológico, no turno noturno. Os professores são funcionários da prefeitura municipal em regime de contrato temporário e moradores da própria comunidade com formação em licenciatura em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por intermédio do programa PROFORMAR³⁸.

De acordo com Secretaria de Educação do Município de Boa Vista do Ramos (2015), além da escola pública municipal que registrou 54 estudantes matriculados, no ano letivo de 2015, com três professores atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, a comunidade também é assistida por um uma agente de saúde, embora inexista posto de atendimento na comunidade. A Casa Familiar Rural serve de base como local de atendimento coletivo, em épocas de campanha de vacinação e cursos de curta duração.

³⁸ Trata-se um Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (Proformar), desenvolvido pela Universidade do Amazonas. Na primeira etapa do programa, de 2002 a 2004, foram graduados 8.840 professores, sendo 7.150 no interior e 1.690 na capital. Em julho de 2005, o Governo do Estado deu início à segunda etapa para graduar, no próximo mês novembro de 2008, outros 7.221 professores, em 61 municípios do Estado (SEDUC, 2015).

Também registramos a presença do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com o curso de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica que funciona no turno noturno na escola municipal Socorro Pereira II. De acordo com o professor Hélio Parente (35 anos): “Minha função é ser tutor desse curso de ensino médio, os alunos vêm de outras comunidades estudar aqui, tudo é pela TV, as aulas são transmitidas pelo Centro de mídias da SEDUC” (Entrevista/2015). *In loco*, averiguamos que a sala de aula está equipada com um kit tecnológico composto por Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, rede de cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a laser e nobreak.

A oferta do sistema de ensino médio presencial com mediação tecnológica, pela SEDUC, é uma realidade em quase todas as comunidades rurais do Amazonas, nasce de um discurso político compensatório da “democratização” de escolarização para os povos e comunidades tradicionais do Amazonas. Seus operadores, sejam os coordenadores pedagógicos e corpo docente, exorcizam as práticas de uma pedagogia neoliberal³⁹, preparando os sujeitos a desempenhar papéis sociais baseados nas aptidões individuais, e não coletivas, já que a escola não leva em consideração as desigualdades sociais, pois não consideram suas realidades locais, sua problemática, visto que o conhecimento é apenas transmitido ao educando e este deve absorver as informações sem questionar, o que o reduz a mero espectador, tornando-o um objeto do processo de ensino, porque não é capaz de exercer atividades básicas para qualquer sujeito: a participação e o diálogo (FREIRE, 1987).

A escola, dessa maneira, acaba sendo uma porta de saída, pois os estudantes participantes desta modalidade de ensino, deixam suas propriedades rurais rumo à sede de Boa Vista do Ramos ou Manaus, a fim de obtenção de emprego em instituições privadas, reproduzindo a lógica da subalternização da massa ao grande Capital. Para Saviani (2009, p. 18), a verdadeira educação é “uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, tendo como objeto a promoção do homem”. Então, o que se esperar de uma oferta de educação via tecnologia, que não estabelece um feedback entre aluno e professor, quando o tutor é também mero reproduzidor do sistema, não intervindo diretamente no conteúdo transmitido?

³⁹ De acordo com a vertente neoliberal, a educação não é incluída no campo social e político, passando a ser integrada ao mercado. Assim, alguns dos problemas econômicos, sociais, culturais e políticos abordados pela educação são muitas vezes transformados em problemas administrativos e técnicos. Uma escola modelo deve conseguir competir no mercado. O aluno passa a ser um mero consumidor do ensino, enquanto o professor fica conhecido como um funcionário treinado para capacitar os seus alunos a se integrem ao mercado de trabalho.

Num sobrevoo pela comunidade Boa União, identificamos 22 famílias que habitam o vilarejo. A grande maioria é de orientação religiosa evangélica – *Pentecostal do Movimento Adventista do Sétimo dia* - apesar de não haver registro de templo na comunidade, seus rituais religiosos são realizados aos sábados numa área próxima à comunidade denominada centenário. De acordo com Rose (67 anos): “Aqui na comunidade só tem as casas para morar, nossa igreja fica em outra paragem, perto da comunidade, porque aqui não tem só adventista, tem de outras religiões e a gente respeita. São poucos, mas a gente tem respeito” (Entrevista, 2015).

Os sujeitos⁴⁰ que participam das ações socioeducativas da pedagogia da alternância desenvolvidas na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos são oriundos das 50 comunidades rurais distribuídas nas cinco regiões do município. São jovens e adultos que se deslocam por quilômetros de distância, ora de canoa, ora de rabeta⁴¹, voadeira ou pequenos barcos, numa viagem que, dependendo do tipo de condução, dura em média 18 horas de viagem pelos rios que formam o Paraná do Ramos até chegarem à comunidade rural Boa União, no distrito do rio Urubu, onde se encontra a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.



Figura 7: Tipos de embarcações utilizadas pelos participantes da Casa Familiar Rural. Fonte: André Melo, 2015

A figura 7 mostra moças e rapazes, crianças e jovens, os quais aprendem, no dia a dia da Casa Familiar Rural, que os rios, a terra e a floresta são meio de sobrevivência, pois

⁴⁰ Neste primeiro momento, estamos nos referindo aos estudantes da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, pois a CFR comporta não só alunos, mas pais, professores, pedagogos, orientadores e outros que juntos desenvolvem a pedagogia da alternância. E são sujeitos nesse processo.

⁴¹ Trata-se de um motor com força de 6 HP que é colocado na popa das canoas ou casco de madeira. Todos os estudantes da CFR fazem uso desse transporte para se locomover entre as comunidades e a sede do município.

possuem uma vasta “experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes (terras, florestas e águas) onde trabalham e vivem” (WITKOSKI, 2007, p.27). Esses agentes que dominam esses três ambientes amazônicos: terras, florestas e águas podem nos ensinar a valorizar e conservar viva a Amazônia. Compreendemos que é preciso que as culturas sejam reconhecidas nos moldes de um etnodesenvolvimento. Para Boff (2014, p. 131) “o ser humano é parte e parcela da natureza e entretém com ela uma sofisticada rede de relações, fazendo com que ele copilote o processo de evolução junto com as forças diretivas da terra”. E para isso, é necessário a promoção de uma pedagogia da floresta.

Os moradores da região amazônica aprendem a manter desde a sua infância uma relação recíproca de respeito com os elementos terra, floresta e água, pois dela deriva seu sustento e é dela que brota a riqueza de um imaginário envolto em mitos. Romualdo (45 anos) desenha o seguinte quadro para expressar essa realidade:

Da floresta eu tiro a castanha, o tucumã, o piquiá que vendo na cidade. Da roça faço a farinha, a tapioca, que serve para manter a família e também ganhar um troco para comprar o que não produzo na minha propriedade, como café, açúcar, roupas, ferramentas de trabalho. Do rio tiro o peixe como tambaqui, pirarucu, jaraqui, cará, macaco d’água para alimentação da família, também a criação de galinha, gado, pato e carneiro. Assim a gente sobrevive até chegar nosso dia, mas tudo na vontade de Deus. A floresta, por nos dar a sobrevivência, merece respeito, temos que respeitar o momento dela também, nem toda vez a gente tem que entrar na mata e matar bicho adoidado, caçar só aquilo que realmente a gente precisa pra alimentar a família, o caboquinho da mata judia da gente se a gente tiver ganância. Também tem as leis do IBAMA que limita a gente de muita coisa. Graças a Deus que aqui na comunidade já tem acordo de pesca, dando limites pra uns companheiros que não estavam respeitando e também os grandes barcos do Pará (Romualdo, 45 anos, Entrevista/2015).

Percebemos, na fala de Romualdo, a relação dele com a mãe natureza e a necessidade de conservar o ambiente que é essencialmente fonte de vida. Aparece em sua fala a dimensão simbólica desse *habitat* rico de histórias e preche de conhecimentos e saberes que perpassam o imaginário de seus habitantes. Muito mais que as leis fiscalizadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), para impedir a degradação da flora e fauna em seus ecossistemas variados, está a lei natural brotada do imaginário do homem amazônico que aprendeu a respeitar o ambiente pela permanente convivência com ele.

Os povos e comunidades tradicionais da Amazônia mantêm, a partir de sua formação social, uma familiaridade com os ambientes aquáticos. Romualdo, em sua narrativa, enfatiza a importância da conservação dos rios e dos lagos, pois, além de ser o lugar de coleta extrativista, é também um lugar de representação simbólica que está diretamente relacionado com os seres das águas e da floresta como, por exemplo, a mãe d'água, o boto, a cobra grande. Witkoski (2007, p. 289-290), a este respeito, afirma que a “ligação com o meio aquático é de extrema plasticidade”. Conforme Tocantins (1972, p. 280), “o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”.

Romualdo apresenta, em sua narrativa, a imagem do caboquinho da mata como um primeiro interdito para o uso desmedido dos bens naturais. Essa entidade que povoa o imaginário amazônico é, na visão de Santos (1995, p. 12), herança da híbrida relação de culturas presentes na Amazônia e pode ser entendida “como molde de uma representação que dá conta do índio como legítimo dono da terra”. Neste caso, seria o espírito dos antepassados de indígenas manifesto como espírito de luz que habita a floresta para defendê-la de predadores indesejados, na crença umbandista. Ou seja, a “grande floresta, a terra e os rios representam o ponto de equilíbrio da própria vida, sendo, pois, a natureza a grande referência dos povos tradicionais” (TORRES, 2011, p. 107).

A partir dessas vivências culturais híbrida, a Amazônia é compreendida como um cenário privilegiado de saberes e fazeres próprios do lugar. Os estudantes que frequentam a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos aprendem a respeitar o lugar em suas várias nuances, aprendendo a se organizar e dar significado às suas práticas educativas num sentido de pertença local com os conhecimentos adquiridos a partir da pedagogia da alternância.

A Casa Familiar Rural constitui-se no palco da ação primeira do protagonismo dos povos e comunidades tradicionais de Boa Vista do Ramos. A primeira turma formada em 2005 era composta de 26 alunos, representando 18 comunidades do município. Desse total entre jovens e adultos, 42% eram mulheres. Costa (2005) chama a atenção para o fato de que a saída das mulheres da esfera privada para a esfera pública ocorre por situações contingenciais da própria família. Ou seja, as mulheres atuam nos movimentos sociais e populares para contribuir com a qualidade de vida de seus familiares.

Na segunda turma formada em 2007, o número de mulheres foi bem expressivo. De trinta estudantes, 48% eram mulheres e desse número 70% eram casadas e tinham filhos. Na terceira e última turma que formou em 2011 no ensino fundamental profissionalizante, de um total de 30 estudantes 53% eram mulheres. Note-se que a cada ano e a cada nova turma formada pela CFR o número de mulheres sempre esteve numa variável crescente. Conforme Silva e Schneider (2010, p.188),

Muitas mudanças relacionadas com o papel feminino na sociedade estão ligadas à inserção da mulher no mercado e à valorização das atividades domésticas enquanto trabalho. Nesse sentido, a pluriatividade ganha importância no meio rural ao possibilitar uma alternativa à atividade agrícola (especialmente para jovens e mulheres), a qual proporciona maior valorização do trabalho realizado, maior autonomia e maior socialização quando exercida fora da propriedade.

A participação das mulheres tem sido expressiva na sociedade, seja enquanto inserção no mundo do trabalho seja na busca por formação escolar em qualquer nível. Carlos Cardoso (63 anos) a esse respeito revela o seguinte: “Duas filhas minhas já estudaram na CFR se formaram e eu me animei em estudar também, tenho 63 anos e estou aqui fazendo meu curso técnico, eu e meus dois filhos” (Entrevista/2015). Outro exemplo é de Laurici Rodrigues (63 anos), que já foi presidente da CFR de Boa Vista do Ramos em dois mandatos (2005-2013), ela relata: “Fui à primeira mulher presidente da CFR de Boa Vista do Ramos, agora sou aluna. Na minha turma⁴² sou colega de três filhos meus e dois netos, ainda sonho em ser agrônoma por essa forma de ensinar da CFR” (Entrevista/2015). Para Nascimento e Torres (2011, p. 265), a luta em busca de autonomia e sua cidadania através da escolarização “é um processo em construção que caminha em passos lentos. [...]. São pessoas marcadas pelo peso da discriminação e do vilipêndio étnico que ainda não foram reconhecidas como cidadãos” em sua plenitude.

A organização das atividades da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos não se reduz às ações pedagógicas dos conteúdos. No primeiro dia de alternância, os estudantes, monitores e coordenadores realizam a divisão de tarefas para manutenção e funcionamento da CFR. Cada grupo tem suas atividades específicas no cotidiano da casa, tais como: limpeza do

⁴² Trata-se da turma do curso Técnico em Agroecologia, oferecido em parceria entre Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e a Secretária de Educação do Amazonas (SEDUC) com apoio financeiro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/Campo).

chapéu de palha, dos banheiros, abastecimento da água, reposição de lenha no fogão de barro, manutenção da horta, a feitura do café da manhã, do lanche da tarde e da oração diária, dentre outras atividades. Todos participam de tudo, sem exceção. A ideia é trabalhar o espírito da coletividade e solidariedade entre o grupo de estudantes e profissionais da Casa Familiar Rural. Observe-se que esta atividade ultrapassa os muros da CFR, os alunos e até mesmo os monitores e coordenadores reproduzem isso no cotidiano de suas casas. Vejamos o que diz Marciel (23 anos), em entrevista:

No primeiro dia de alternância na CFR, a gente faz a divisão de tarefas, todos participam, professores, alunos e nossos pais vêm participar das atividades durante a semana. Todos nós, antes de iniciar a aula no chapéu de palha, temos que cumprir com nosso dever. Eu geralmente fico responsável pela lenha, acordo cedo para realizar minha tarefa e estar às 07h00 da manhã para tomar café com todos. Antes de tomar café, um dos alunos ou monitores dá o bom dia e fazemos a oração do dia, agradecendo a Deus por mais um oportunidade de vida. Aqueles alunos que não cumprir com sua responsabilidade são chamados atenção pelo grupo. No final da alternância, a gente faz a avaliação da semana (Entrevista/2015).

Observamos, na fala de Marciel, que existe uma administração interna da Casa, e isso permite que durante a semana de formação da CFR as atividades sejam divididas entre a equipe, incluindo os alunos. É comum ver monitores do sexo masculino terem a iniciativa de varrer o chapéu de palha, lavar louça e roupa quando necessário. Uma das monitoras da CFR nos fala que “na primeira semana, os meninos ficam receosos para realizar as tarefas, mas depois da terceira semana de alternância, o trabalho passa a ser considerado normal e tarefas são realizadas de forma espontânea” (Suelem, 30 anos, entrevista/2015). Laureci Arruda, mãe de estudante na CFR, revela-nos o seguinte:

O Eudes, meu filho, mudou muito quando começou estudar na CFR. Começou a nos ajudar nas atividades de casa como lavar as panelas e os pratos e até me ajudar a cuidar dos irmãos menores, acho isso positivo. Eles tinham na cabeça que essas coisas eram só de mulher e quando ele viu o seu Guerreiro⁴³ também varrer e tratar peixe na beira do rio, meu filho mudou os conceitos (Entrevista/2015).

Laurici reconhece que a inserção de seu filho na formação em alternância da Casa Familiar Rural trouxe mudanças significativas no que se refere às relações de gênero. Eudes,

⁴³ Laurici está se referindo ao Adalberto Pinheiro do Nascimento, que é monitor da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, desde 2002. Hoje está respondendo pela presidência da ARCAFAR-AM, eleito em Assembleia Geral para o mandato de 2015 a 2018.

como narra Laurici, percebeu que a divisão de tarefa é uma ação solidária, de partilha de responsabilidades (figura 8), e que realizar determinadas atividades consideradas femininas não afeta a orientação sexual, ou faz se sentir menor perante o coletivo. Para Bezerra (2010 p. 05), “atualmente, a ideia de que a mulher seja inferior ao homem, felizmente já foi ultrapassada, considerando ainda que toda regra tem suas exceções, [...]. Hoje a situação é bem diferente do início da luta da mulher contra a sua invisibilidade no ramo educacional”.

As mulheres, a partir das lutas sociais e das marchas históricas, conseguiram ultrapassar a construção social que se criou a respeito do lugar que deveriam ocupar na sociedade. Elas agora buscam ocupar o lugar de igualdade juntamente com os homens na sociedade. Laurici em sua fala explicita o contentamento em ver na Casa Familiar Rural uma oportunidade não só de escolarização, mas de reconhecimentos dos sujeitos e o respeito às mulheres. Eudes, em sua atitude de reconhecer a importância da partilha de responsabilidade e o papel da mulher na construção social, encarna uma nova geração masculina que aprendeu a respeitar as mulheres e não reforçando os preconceitos de gênero.



Figura 8: Distribuição de tarefas do cotidiano da CFR. Fonte: André Melo, 2014

A realização das tarefas pelos jovens, como podemos visualizar na figura 8, tem por objetivo sensibilizá-los e despertá-los para a consciência da questão de gênero. As relações de gênero são consideradas instrumentos pedagógicos de grande valor para o aprendizado dos jovens, porque a pedagogia da alternância visa desenvolver a consciência do jovem como um todo, “pois a formação do jovem rural ainda está calcada numa concepção

machista de mundo, no qual o trabalho doméstico é desvalorizado” (ESTEVAM, 2003, p. 103).

Homens e mulheres, no contexto atual das mudanças de gênero, devem ser compreendidos como “pessoas humanas e, como tal, são iguais em dignidade, possuem iguais direitos e possibilidades, excluindo-se assim a justificativa de qualquer relação de dependência, escravidão, exploração ou coisificação por ser mulher” (GROLLI, 2004, p. 159). Essas atividades coletivas realizadas por ocasião da realização das alternâncias (comunidade/escola/comunidade), pelos sujeitos alternantes, permitem compreender quem são os sujeitos de formação da prática educativa da Casa Familiar Rural, como também o que eles fazem para evitar o processo de evasão durante o período de formação na Casa Familiar Rural.

Acreditamos que a aproximação dos conteúdos programáticos com a realidade da roça, do pescado, da caça, da farinhada e do imaginário, a partir das histórias transmitidas pelos mais velhos aos mais jovens, dentre outras situações, são indicativos fundamentais para as mudanças processadas na vida dos estudantes, sobretudo no tocante à divisão sexual do trabalho. Um dos monitores/professores da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos sinaliza para o fato de que é da experiência da vida cotidiana e dos recursos da floresta que são retirados os conceitos ou conhecimentos para a alternância. Vejamos:

Sou Técnico Agrícola com formação em pedagogia. Trabalho na CFR de Boa Vista do Ramos antes de ser pedagogo, desde 2002. Iniciamos com uma turma de nível fundamental, na comunidade Bom Pastor do Pari, e quase todos, com exceção a professora Graça, éramos todos Técnicos Agrícolas com formação em florestal, zootécnica, pesca e agricultura. Cheguei aqui, mesmo tendo uma compreensão do que era Pedagogia da Alternância, com muitos vícios da educação positivista, do professor da educação bancária. Fui me formando monitor da alternância, fui me qualificando e me formando junto com os alunos. A cada alternância, era um desafio logo no começo, porque cada alternância era um tema gerador diferente que nós tinha de elaborar ficha pedagógica a partir do plano de estudos dos alunos, nos orientar a partir de perguntas que retratava a realidade dos jovens. Para ensinar metro cúbico, fomos para a floresta fazer inventário das propriedades e como resultado desse trabalho saber da potencialidade do uso múltiplo da floresta. Para ensinar sobre nutrição de aves, fomos visitar as propriedade e fazer um levantamento junto com os alunos para saber como eles faziam esse manejo, depois pegar essa informação e pesquisar nos livros, na internet sobre as propriedades químicas e nutricionais, para inventarmos uma ração alternativa e balanceada para as galinhas caipiras. E assim nós, monitores, fomos nos formando, entendendo essa pedagogia da alternância (Cintia Passos, 42 anos, Entrevista/2015).

O ambiente natural, a floresta, os rios, os campos, os lugares de entretenimentos, a casa de farinha, o cotidiano dos estudantes da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos constitui-se num laboratório. A proposta da alternância, seu processo socioeducativo, rompe com a lógica de transmissão de conteúdos, na qual o aluno é meramente um telespectador, ou seja, um sujeito passivo. Os educadores da alternância, através de oficinas de formação, têm acesso à concepção da pedagogia progressista, aliando-se à filosofia do projeto da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, segundo a qual “a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1987, p. 93).

Em Boa Vista do Ramos, os monitores que atuam na CFR possuem formação como técnicos agrícolas ou florestais. Outros possuem educação em nível superior na área da pedagogia, geografia e engenharia florestal, tecnólogo em agroecologia, em cursos de especialização do campo e mestrado em áreas das ciências sociais e agrárias. Raimundo Saturnino (37 anos), monitor da CFR, expõe esse processo educativo da seguinte forma:

Minha educação basicamente foi voltada para aplicação de técnicas agrícolas direcionadas, sobretudo, para valorização e transferências de tecnologias vindas e/ou impostas de fora para dentro com o discurso de serem melhores. Em síntese, seria necessária uma educação direcionada para a reflexão crítica, uma forma de educação reflexiva e holística. É necessária uma Educação voltada para a verdadeira formação dos sujeitos do campo e suas especificidades humanas e naturais, além dos fluxos e fixos em relação ao lugar-mundo-mundo-lugar, bem seus impactos positivos e negativos (Entrevista/2014)

A pedagogia da Alternância está fundamentada na proposta de Freinet (1998), segundo o qual não é adequado separar o trabalho escolar da vida e do contexto histórico-social do aluno. Isto nos lembra a epistemologia construtivista de Piaget (1974) com o postulado de praticar e compreender a teoria da complexidade de Morin (2011), que pensa uma educação para a consciência planetária. Também Freire (1987), com a teoria da ação-reflexão-ação, apresenta um movimento que percebe a educação como uma construção cultural, englobando tanto a competência profissional quanto a política. De acordo com Gladimir Hauradou,

Não só os estudantes da Casa Familiar Rural são sujeitos na formação, todos nós somos sujeito nesse processo. Os monitores, todos com formação nas

áreas de ciências agrárias e florestais, passaram por diversas oficinas de formação sobre a pedagogia da alternância. Não é só aprender a metodologia e aplicar os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, é muito mais que isso, é se comprometer com os povos e comunidades tradicionais, é compreender que a educação é um processo de construção em movimento (Gladimir Hauradou, 39 anos, Entrevista/2015).

Observamos, na fala de Gladimir, o desafio posto aos educadores do século 21, sobre as formas de construção do conhecimento a partir da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes. O papel do educador está para além da instrução mecanizada, deve voltar-se para uma educação/formação que aprimore as descobertas e as potencialidades dos sujeitos, contribuindo para tornarem-se sujeitos autônomos e livres. Nesta esteira, Morin (2012) propõe a religação dos saberes, que opera de forma dialógica, na medida em que integra os erros, as incertezas, os contrários ao invés de excluí-los. A Casa Familiar Rural se assenta nessa proposta educacional, porque sugere uma prática educacional responsável com o ser humano e com o futuro. Propõe uma transformação na educação tendo, na sociobiodiversidade amazônica, um caminho para a transdisciplinaridade, fato evidenciado quando Graça, em sua fala, deixa claro que uma das atividades do monitor é também de transformar o seu fazer pedagógico.

Gladimir considera que “o monitor se torna sujeito da pedagogia da alternância, na medida que percebe as ações do ato de ensinar e aprender na relação entre monitor e alternante. Ambos são sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. Nem alternante, nem monitor se reduz a ser um objeto do outro” (Entrevista/2015). Para Gimonet (2007, p. 147),

O monitor se encontra na interseção dentro de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relações e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação às pessoas alternante, com ela mesma, com o saber, com outro, com o grupo, com os adultos de seu meio.

Por ocasião da realização da alternância e da vivência agroecológica, em dezembro de 2014, percebemos na abordagem dos monitores um conhecimento profundo sobre a realidade das comunidades e das propriedades rurais dos estudantes da CFR. Adalberto Pinheiro (42 anos) afirma que “é comum, no período das visitas às famílias, a gente pernoitar nas casas dos alunos, é um momento de conhecer melhor a família e orientar sobre as atividades e fazer entender a importância da família nesse processo de formação, por isso que

é uma ‘casa’. A família também de forma indireta participa da formação em alternância” (Entrevista/2015). Para Valadares (2000, p. 84), a casa, nesta perspectiva narrada por Adalberto, tem uma significação simbólica,

É a representação única e singular, vivida e situada dos sujeitos a transforma-se, depois, em representação aquilo que pode constituir o fato histórico de à condição humana somente ser humana, se for testemunha dessa transformação, ou seja, a casa passa a ser a continuidade do sujeito tanto biológico quanto simbolicamente.

A partir da narrativa de Adalberto Pinheiro, compreendemos que o trabalho dos monitores na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos vai muito além da atividade de ministrar aulas, não se limita ao âmbito das inslatações da CFR. Durante a semana de formação, esses monitores acompanham as atividades dos alunos durante a estada de duas semanas nas suas propriedades. Nesses dias os monitores realizam reuniões em família para poder ajudar os jovens, posteriormente, a construir seus projetos de intervenção na propriedade rural, tendo por base o diagnóstico real do lugar. Ou seja, na CFR de Boa Vista do Ramos, a função do monitor é “de mediador do processo de transmissão do saber científico, a partir do conhecimento prévio do jovem intermediador que favorece a apropriação de um novo conhecimento dando condições de produzir novos saberes” (ESTEVAM, 2003, p.21).

Chambres (1997) examina a palavra monitor diferenciando da figura do professor. Para esse autor, “*La mot ‘mniteur’ vient du latin ‘Mnere’ qui signifie: ‘faire souvenir, faire observer, avertir, engager, donner des avertissement, des inspirations, éclairer, instruire’*. Il, désigne donc celui qui accompagne, plus que celui qui déverse un savoir” (CHAMBRES, 1997, p. 30). Isto é, o papel do educador(a) na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é o papel daquele que sabe o significado e o valor da CFR tanto para estudantes quanto para educadores.

Um educador da Casa Familair Rural de Boa Vista do Ramos cumpre a função de mediador do processo de transmissão do saber científico, a partir do conhecimento próprio do alternante. O educador da Casa Familiar Rural é o intermediador que favore a apropriação de um novo conhecimento dando condições de produzir e ressignificar outros e novos saberes.

Nesse sentido, os sujeitos da alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, representados na figura 9, são estudantes, monitores e famílias que têm em comum o

processo da alternância. Nessa prática alternante, a educação é processada para além dos muros da escola formal das classes enfileiradas em que o aluno recebe muitas informações, mas que nem ao menos consegue relacionar com o seu cotidiano, com o seu modo de vida.



Figura 9: Visita de Monitoria das Propriedades Rurais. Fonte: ARCAFAR, 2010

A ARCAFAR-AM encarrega-se de promover a formação dos monitores anualmente. Ela ocorre a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, fazendo com que os monitores, os estudantes e o Conselho Administrativo da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e outras que vêm acompanhando no Amazonas vivenciem a alternância, promovendo, assim, a troca de conhecimentos e experiências, bem como construindo materiais e estratégias para aprimorar este pilar das Casas Familiares Rurais.

2.3 A Pedagogia da Alternância e o seu cariz de sustentabilidade para os povos tradicionais

A pedagogia da alternância, em sua vertente da sustentabilidade, influencia os modos de vida e a organização dos povos e comunidades tradicionais. No gado bovino, e com ele, veio uma série de problemas, dentre os quais, o desmatamento exacerbado e, conseqüentemente, outros desastres ambientais, como o aumento de doenças e de poluição, que compromete a sobrevivência da sociedade no que diz respeito aos fatores biológicos e químicos para a manutenção da espécie. Para Pantoja et al (2010, p. 10),

Com a impossibilidade de continuar vivendo da borracha, muitos seringueiros abandonaram as áreas mais centrais e rumaram para as de mais fácil acesso (“margens”). Nestas novas áreas passam a incrementar seus espaços de produção agrícola e de criação animal, mudando assim, aos poucos, o perfil de sua principal atividade econômica. Mesmo aqueles que optam por permanecer nos ‘centros’ também aumentam seus pastos para gado, já que a distância dificulta o acesso e transporte de produtos agrícolas para as margens. A economia doméstica, a partir de então, passa gradativamente a ter o gado, até então um recurso de posse pouco generalizada, como um de seus componentes de cálculo relevante. A agricultura também ganha novo destaque. Essas atividades (agrícolas e pecuárias) tendem a aumentar a conversão de áreas de floresta.

Para os povos e comunidades tradicionais da Amazônia, o desmatamento não é só a perda dos recursos naturais que são meios de sobrevivência, ou seja, não se reduz a um inventário dos recursos naturais, também a floresta e as águas representam forças cósmicas espirituais que dão sentido à própria existência desses povos. Estamos nos referindo particularmente aos povos e comunidades tradicionais de Boa Vista do Ramos. Para Leal (2013, p. 19),

É inegável que a manutenção dos recursos tornam-se fundamentais para as diferentes etnias e para os moradores dos beiradões, pois eles estão ligados a uma forma de produção e reprodução da vida que é ao mesmo tempo material e simbólica e que existem de fato mecanismos simbólicos de controle sobre esses recursos.

Com a chegada dos europeus e o aumento gradativo da demanda por pau-brasil, fez com que os colonizadores promovessem a derrubada diária de árvores para dar início a um modelo exógeno, a pecuarização. Na Amazônia esses reflexos da pecuarização têm lastro a partir dos anos de 1960, principalmente após o golpe militar no ano de 1964, pois o governo, com sua lógica homogeneizadora no que se refere às diversidades geográficas e sociais, em meio a um processo político mediado pelo grande capital, colocou em curso medidas de modernização nacional sob uma radical reestruturação do país, “incluindo a redistribuição territorial de investimentos de mão de obra, sob forte controle social” (BECKER, 1998, p. 102). Logo, o milagre econômico da década de 70 concentrou-se nos polos de crescimento baseados em pontos focais setoriais separados, com fortes investimentos

na extração dos recursos minerais, com as descobertas de enormes jazidas de minérios de ferro, bauxita, ouro e pedras preciosas, além da criação de gado.

Destacam-se nesse período as fazendas da Volkswagen do Brasil, com 140 mil hectares, e as fazendas da multinacional Liquigas Group, com 566 mil hectares. Investidores como mineradoras, bancos, companhias de seguro foram atraídos pela redução de impostos e outros benefícios. De acordo Kohlherpp (2002, p. 39), “em meados dos anos 80, os projetos oficiais de fazendas de criação de gado ocupavam quase que 9 milhões de hectares. De um total de 350 mil km² de terra adquiridos pelas fazendas de gado, uma área florestal de cerca de 140 mil km² foi destruída”.

É patente que essas medidas foram planejadas e implementadas sem que houvesse qualquer discussão junto às populações amazônicas e suas lideranças locais. Como parte de um conjunto de medidas justificadas no plano ideológico, faziam-se sentir e aparecer através de frases e jargões do tipo: “A Amazônia é um imenso vazio demográfico”; “É preciso desenvolver a Amazônia”; “Integrar para não Entregar”. Cartilhas, revistas e principalmente livros didáticos de moral e cívica e área de estudos sociais traziam esses jargões. À medida que os projetos de desenvolvimento avançavam no interior da região amazônica, surgiam conflitos caracterizados como focos de resistência dos povos e comunidades tradicionais, frente às invasões de territórios e às formas indevidas de uso da terra. Resistências estas registradas na história como os empates liderados por Chico Mendes no Acre e em outros lugares. Sobre os empates, Chico Mendes⁴⁴, em sua última entrevista no dia 19 de dezembro de 1989, ressalta que,

É uma forma de luta que nós encontramos para impedir o desmatamento. É forma pacífica de resistência. No início, não soubemos agir. Começavam os desmatamentos e nós, ingenuamente, íamos à Justiça, ao Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal, e aos jornais denunciar. Não adiantava nada. No empate, a comunidade se organiza, sob a liderança do sindicato, e, em mutirão, se dirige à área que será desmatada pelos pecuaristas. A gente se coloca diante dos peões e jagunços, com nossa famílias, mulheres, crianças e velhos, e pedimos para eles não desmatarem e se retirarem do local. Eles, como trabalhadores, a gente explica, estão também com o futuro ameaçado. E esse discurso, emocionado sempre gera resultados. Até porque quem desmata é o peão simples, indefeso e inconsciente.

A história do campo no Brasil é uma história de conflitos, de concentração de terra e de exploração do trabalho humano. Também é a história das lutas do fortalecimento da

⁴⁴ Documentário Chico Mendes – a voz da Amazônia, exibido na TV Rede Manchete em dezembro de 1989.

consciência, dos movimentos sociais, de um movimento sindical de trabalhadores rurais combativos, da exigência de direitos de cidadania. Foi através das lutas dos trabalhadores do campo que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, adquiriu um caráter inovador para o atendimento às peculiaridades da vida rural e de cada região, em relação aos conteúdos, à organização escolar e à adequação à natureza do trabalho rural. A grande novidade desse momento é a ruptura com o urbanocentrismo, que considera o campo como espaço homogeneizado, reprodutor de modelos exógenos.

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos,, pelo seu contexto histórico de engajamento nas lutas sociais traz consigo, tanto no seu estatuto como na prática dos que são partícipes do projeto, o cariz da sustentabilidade. Os povos e comunidades tradicionais de Boa Vista do Ramos se apropriam de uma metodologia de ensino-aprendizagem na qual a tríade indivíduo/sociedade/espécie se entrelaçam e se explicitam nos modos de vida, nas unidades de produção e vivência familiar, nas ações e representações coletivas, a partir da experiência Amazônica que envolve os elementos terra, floresta e água. Esses elementais se entrelaçam e se ressignificam na subjetividade humana, num fluxo contínuo, expressando-se no que chamamos de cultura. Para Morin (2012, p.51), “não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, deste o nascimento dele a sua cultura”.

Em Morin (2015, p. 31), aparece a “ideia de que a aspiração ao bem viver necessita do ensino de um saber-viver em nossa civilização”, entremeados pelos sistemas simbólicos e manifestações socioculturais. Não obstante, deve-se reconhecer que a Amazônia ainda é um espaço das forças tradicionais do coronelismo e que a pecuarização na Amazônia “expulsa famílias de agricultores e povos tradicionais de suas terras” (TORRES, 2012, 105).

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, por intermédio da Pedagogia da Alternância, articula um conceito de desenvolvimento sustentável que vem ao encontro da vida numa inter-relação sociedade/indivíduo/natureza. Isto mostra que a perspectiva de sustentabilidade está presente nas práticas educativas e sociais desses sujeitos. De acordo com Cintia Passos (42 anos),

Nossa ação na Casa Familiar Rural é de transformar o conceito de sustentabilidade em realidade, através das práticas de conservação que a gente vem realizando e também aprendendo com os estudantes e as famílias. A propriedade rural é desenhada por eles, ou seja, eles fazem um croqui da realidade da propriedade rural, depois que cada um conhece mais

profundamente sua realidade, trabalhamos os conceitos e eles e elas são desafiados a redesenhar suas unidades produtivas, organizando onde ficará cada elemento e qual a relação delas com o aluno, com a família, comunidade. Os estudantes organizam suas vidas e também seu sistema produtivo observando os ciclos da natureza, os fluxos de nutriente e as estratégias para garantir a manutenção desse ciclo. Por isso eles descobrem que seus modos de vida está muito ligado à movimentação na natureza (Cintia Passos, 42 anos, entrevista/2014).

A natureza, em sua completude, é um Outro eu que tem vida em todas as suas nuances. Lacroix (1996, p. 98) enfatiza que o “desfechar da história das relações entre o homem e a Natureza toma a forma de uma volta aos valores do mundo primitivo, [...] essa regressão é nítida na linguagem usada pelos autores que traduzem a exigência de harmonia”. Trata-se de redescobrir a continuidade dos seres vivos e a complementariedade dos seres.

Para o autor, a dimensão do primitivo não significa um retorno ao passado, de um tempo *in natura*, mas o lugar do encontro do homem com seu próprio eu expresso na relação homem/natureza. A narrativa de Cíntia Passos ilustra a acepção de Lacroix (1996) na medida em que, para ela, os conceitos de sustentabilidade, trabalhados nas práticas desenvolvidas nas propriedades rurais, são ações sistematizadas na ação e no sentimento, a responsabilidade com a conservação do meio ambiente e, a partir disso, garantir o seu sustento. Por isso, o conteúdo técnico da formação dos estudantes da CFR está organizado a partir dos seus sistemas produtivos já existentes. De acordo com Jussara Rodrigues (25 anos),

Tudo vem da floresta e tudo deve voltar pra ela de novo, nós na CFR aprendemos que tudo esta conectado, veja: as abelhas indígenas se alimentam de pólen que transforma em mel. Essa ação de pegar o pólen as abelhas já faz o trabalho da polinização das plantas se dão frutos, esses frutos são alimentos para os animais e para nós. Esses animais também são alimento para nós, como, por exemplo, a pata, a cutia, o tatu e que precisa desse ambiente natural para viver e reproduzir. Então, estamos no meio desse ciclo também. Hoje eu tenho meu meliponário, vendo meu mel, ganho um dinheirinho com a venda e elas continuam cuidando da floresta, e nós dela agora. E, manejando a abelha, a gente também está cuidando o meio ambiente e garantindo o futuro de meus filhos e neto, ensino eles a também cuidar, ter zelo pela floresta e pelos rios (Jussara Rodrigues, 25 anos, Entrevista/2014).

Percebemos, na fala de Jussara, que durante a formação na alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos há uma relação de afetividade com os elementos da natureza. Uma relação para além da sobrevivência, num entrelaçamento de razão, emoção, e pertença. Observemos que as falas evidenciam na prática e vivência docente os preceitos já

anunciados e percebidos nas reflexões de Morin (2012) a respeito da tríade humana, afirmando que as intâncias ligadas em tríade são inseparáveis. O indivíduo humano na sua autonomia é 100% natureza; 100% cultural e 100% sociedade. Para Morin (2012, p. 55), “a complexidade não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constitui: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Percebe-se, a partir das falas dos entrevistados, que o seu modo de vida é permeado por sistemas simbólicos cujos sujeitos e agentes de desenvolvimento, descobrem outras formas de ver e ler o mundo, tornando-se, nesse processo, um elemento significativo na Teia da Vida. Para Torres (2005, p. 18), “torna-se difícil separar o homem/mulher/natureza e a sociedade, posto que inexiste o homem amazônico em si mesmo, como também parece inexato conceber a floresta e as culturas dissociadas das práticas sociais que engendram os estilos de vida nesse espaço regionalizado”.

A Pedagogia da Alternância no Amazonas marca uma geração de estudantes, educadores, militantes, instituições públicas, povos, e comunidades tradicionais. Todos movidos e envolvidos num debate sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento rural sustentável, tendo como fio condutor uma pedagogia da floresta e os princípios e fundamentos de uma agricultura de base ecológica e uso múltiplo. Vejamos o que diz um dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa:

A sustentabilidade, em nossa compreensão, deve estar na cultura, nos costumes, nas consciências das pessoas. Acreditamos em uma sustentabilidade a partir e para os povos e comunidades tradicionais. Eles, através de modo de vida e organização social, são exemplos e referência de como conservar os ecossistemas naturais. A Pedagogia da Alternância possibilita a construção de uma reflexão, uma consciência de uma atitude de um agente planetário. A sustentabilidade não é se adequar às regras do IBAMA, do ICMBio, ou seja, uma praticidade condicionada, em que o homem ou a mulher devem se moldar para viver ‘melhor’ em uma sociedade que se encontra em crise ambiental. Sustentabilidade vai muito além disso. E os projetos desenvolvidos com os alunos da CFR, para mim, é uma resposta que é possível viver sustentavelmente, em equilíbrio (Leonardo Moura, 31 anos, entrevista/2015).

Esta crise ecológica, conforme Leff (2003, p. 19), “não é uma mudança natural; é transformação da natureza induzida pela concepção metafísica, filosófica, ética, científica e

tecnológica do mundo”. Trata-se de uma profunda reflexão sobre a crise planetária, que não é uma crise da natureza física, mas da natureza humana eivadas de valores de solidariedade.

Leff (2006, p. 282) aprofunda sistematicamente essas questões no livro *Racionalidade Ambiental*. Ele explica que,

A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz um amplo e complexo processo de transformações epistêmicas no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e os programas de pesquisa

É sob esta perspectiva de racionalidade ambiental baseada numa nova ética, com princípios democráticos, valores e identidades culturais, que será possível ocorrer a re/organização da sociedade, incluindo a transformação das estruturas, rumo à construção de um futuro sustentável para a humanidade. Morin e Kern (2011, p.70), falam de uma agonia planetária que, “de qualquer modo, o dever de precaução se impõe; de qualquer modo, temos necessidades de um pensamento ecologizado que, baseando-se na concepção auto-eco-organizadora, considera a ligação de todo sistema vivo, humano ou social a seu ambiente”.

Os autores não são pessimistas, muito pelo contrário, incentivam o agir coletivo, para o enfrentamento da crise ambiental, seja no âmbito político, ético, filosófico ou metafísico. Mas a engrenagem da hegemonia do sistema capitalista não deve ficar fora desse cenário. Nada está fora do sistema econômico, muito pelo contrário, todos estão incluídos nele, cumprindo sua função. Em relação à ciência moderna, Morin e Kern (2011, p. 65) criticam-na dizendo que,

Esta é uma ciência cuja matematização e formalização são cada vez mais rigorosas e sofisticadas; mas essas qualidades contêm o defeito de uma abstração que se separa do contexto (social, cultural, político); ela conquista sua precisão formal esquecendo a complexidade de sua situação real, ou seja, esquecendo que a economia depende daquilo que depende dela. Assim, o saber economista que encerra no econômico torna-se incapaz de prever suas perturbações e seu devir, e torna-se cego ao próprio econômico.

Para Morin (2013, p.33), “estamos tão formatados para enfrentar o pior que não sabemos mais trabalhar a partir do melhor”. Ele chama a atenção para a necessidade de se desenvolver o sentimento de esperança, no sentido de acreditar na mobilização de uma

consciência coletiva comum, pois “quanto mais se acumulam os desafios, mais os fatores de angústia são importantes, e mais essa questão da esperança torna-se decisiva.

Leff (2006) propõe pensar o impensável como construção de um futuro sustentável planetário. Há de se reconhecer que a lógica do sistema de produção capitalista intercepta este processo. A pedagogia da alternância, praticada pelos povos e comunidades tradicionais de Boa Vista do Ramos, assenta-se nos fundamentos de um planeta sustentável. Laurici Arruda se refere a este processo nos seguintes termos:

Continuo plantando roça, continuo criando animais. Mas de outra forma, as práticas de manejo que aprendi na CFR foi importante, porque soube valorizar mais a minha terra, a minha gente, saber que a responsabilidade e o cuidado com o planeta é nosso. Roçamos? Roçamos! Mas com critérios, com manejo. Criamos? Criamos! Caçamos? Caçamos, mas com respeito às regras dos órgãos competentes e também dentro de um planejamento. Digo assim: estou fazendo minha parte, pra ensinar aos meus filhos, netos e esses os seus. Lá na frente, daqui a uns 100 anos, quem sabe não teremos uma sociedade com outra mentalidade. Temos que acreditar, né? (Entrevista/2015).

O cuidado pelo meio ambiente aparece nitidamente na fala de Laurici, confirmando a premissa de que os povos e comunidades tradicionais não são os responsáveis pela degradação dos ecossistemas, são sobretudo os que mais contribuíram e vêm contribuindo com a conservação dos ambientes naturais a partir de suas práticas sociais. Conforme Batista (2007, p.53), “o equilíbrio do meio ambiente começou a se romper, a partir da colonização portuguesa, à medida que as especiarias iam sendo retiradas”. Pode-se dizer que a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, em seus 14 anos de funcionamento, contribui para a conservação do ambiente natural na medida em que os alternantes seguem as regras de manejo aprendidas durante sua formação em alternância, mas, sobretudo, as regras culturais para o uso dos recursos naturais.

No terceiro ano de formação, os estudantes da CFR de Boa Vista do Ramos são orientados para a sistematização e elaboração de um projeto de intervenção em sua unidade de produção ou comunidades⁴⁵. Este projeto pode ser de melhoria da sua própria unidade de produção familiar, ou um projeto de criação de uma empresa coletiva solidária (grupos de trabalhos, cooperativas, associações, empresas coletivas, dentre outras) de acordo com as suas

⁴⁵ É prática da Casa Familiar Rural o fato de os projetos profissionais serem discutidos no primeiro ano de formação, pois os jovens já começam, a partir da primeira alternância, a realizar práticas conservacionistas em suas unidades de produção familiar, como a construção de uma círculo de bananeira, construção de hortas e atividades de coleta de lixo seletiva nas escolas da comunidade e suas propriedades.

possibilidades pessoais, familiares e de oportunidades. Para tanto, torna-se fundamental que os estudantes se apropriem do método de aprendizagem da CFR, pois a elaboração e a operacionalização do projeto profissional e de vida estão interligados com todo o processo de ensino aprendizagem do jovem na CFR. Esse método de aprendizagem, segundo Lima (2003), está baseado em lógicas sucessivas e integradas.

Percebe-se que é no meio socioprofissional (unidade de produção familiar) que o jovem observa a realidade da sua propriedade ou da comunidade, buscando, por meio dos instrumentos da pedagogia, os pontos importantes a serem diagnosticados. Isso é feito de forma participativa junto com a família ou com a comunidade. Em seguida, é levado ao conhecimento da escola o que se passa no seu domicílio. Faz-se, com a participação dos monitores e colegas, uma análise da realidade. Nesse processo, o levantamento se submeterá a comparações, a generalizações e finalmente será sintetizado. Para Calvó (2002, p. 136), o Projeto Profissional e de Vida (PPV) é o como resultado desse processo. Veja o que diz o autor a respeito do Projeto Profissional e de Vida:

Um projeto profissional deve atingir além do aspecto trabalho, o social e o familiar. Deve dar sentido à formação e à vida do jovem, permitindo trazer soluções, sendo elas singulares, concretas e alternativas. O projeto não deve ter a finalidade de copiar ideias, mas de concebê-las, criá-las. O jovem poderá desenvolver sua capacidade trazendo alternativas para o seu próprio meio, com seus próprios meios. Deverá encontrar soluções sem esperar que estas venham dos altos escalões (político, da administração pública, dos bancos). Aprenderá a contar com seus meios sem depender deles. Será capaz de inovar e mesmo que pareça uma utopia, partir dos recursos familiares, comunitários, locais incluindo todos os atores do desenvolvimento, principalmente sua família e comunidade.

Os projetos desenvolvidos e em desenvolvimento pelos agricultores e agricultoras, nesses 14 anos de atividade da Casa Familiar Rural, são direcionados para práticas conservacionistas, tais como manejo florestal, agroflorestais, agroecologia, meliponicultura, quintais agroflorestais ou agroecológicos, manejo de lagos e permacultura. Os jovens que apostaram em um melhor aproveitamento da propriedade e na diversificação da produção alcançaram bons resultados, ou estão com boas expectativas de retorno.

Durante a visita de campo, em 2014, a duas propriedades rurais, na comunidade Boa União, percebemos o sentido e o significado do projeto profissional e de vida para os estudantes em formação. Vejamos o que nos relata um dos estudantes da CFR:

[...] iniciei minhas atividades na CFR a partir de um pequeno projeto de cultivo de cana-de-açúcar. Elaborei o projeto, e com recursos da própria família, iniciei a atividade, plantei ½ hectare de cana-de-açúcar consorciada com banana e macaxeira. Das bananas dos 30 cachos que produzi já tive um lucro de R\$300,00 reais, a macaxeira ficou para o consumo da família, na realidade a principal função de plantar as macaxeiras foi de eu montar um banco de mudas boas de macaxeira, elas se desenvolveram bem no sistema de consórcio [...] A cana me dá um lucro de R\$100,00 semanais, tiro semanalmente 50 litros de caldo de cana e vendo a R\$1,00 o meio litro, no campo de futebol, não dá para quem quer [...] O que eu quero dizer é que com somente ½ ha de plantação de 3 espécies deferentes de planta, eu tenho uma renda de aproximadamente R\$500,00 reais mensais, fora outras atividades que a gente desenvolve na propriedade [...] Esse jeito de administrar a minha propriedade, eu aprendi quando aluno da CFR (Thiago Arruda, 23 anos, entrevista/2014).

A fala de Thiago e as fotografias (figura 10) revelam que o projeto profissional e de vida possibilitam a organização de sua propriedade, permitem a implantação de outras atividades agrícolas, pecuárias e florestais. Esses projetos permitiram a reorganizar o espaço de plantação, diversificando as espécies em pequenos espaços, impulsionando o cruzamento genético de algumas plantas de base alimentar para a família (o caso da mandioca e da macaxeira), enfim, introduziram técnicas de permacultura como o círculo de bananeiras e a plantação de cana-de-açúcar. Este último, como informou Thiago Arruda, vem gerando trabalho e renda na propriedade, mostrando organização da propriedade e um certo desenvolvimento comunitário e familiar. Para Singer (2010, p.212), o desenvolvimento comunitário significa “o desenvolvimento de todos os seus membros conjuntamente, unidos pela ajuda mútua e pela posse coletivas de certos meios essenciais de produção e distribuição”.

Thiago, a partir da pedagogia da alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos,, vem projetando e reorganizando sua unidade produtiva familiar, pois a produção de farinha e pesca extrativa vem se somando com outras atividades de produção conforme ilustram as figuras 10 e 11. Observe-se que, a partir de sua prática, nós compreendemos que Thiago absorveu, o conceito de multifuncionalidade da agricultura familiar. Para Pereira e *et al* (2015, 01), “a agricultura familiar representa a metade das riquezas produzidas pelo setor primário do Amazonas. A pluriatividade que caracteriza essa agricultura resulta numa produção diversificada de alimentos e outros produtos cultivados ou extraídos e sua

multifuncionalidade” tornando uma importante provedora de serviços ambientais oriundos da conservação da agrobiodiversidade manejada pelas famílias.



Figura 10: Atividades desenvolvidas no Projeto Profissional - Quintal Agroflorestal, do jovem Thiago.
Fonte: ARCAFAR, 2013

A diversificação da produção permitiu a Thiago e a sua família maior estabilidade do ponto de vista ecológico e financeiro, além da oferta de gêneros alimentícios produzidos e consumidos pela própria família. Enfim, a vantagem deste modelo de educação vem promovendo um outro sistema de produção econômico, gerando outras concepções, outras lógicas de se organizar economicamente, é a lógica da economia solidária. Segundo a Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES (2015), esse modelo é uma forma de produção, consumo e distribuição de riqueza (economia) centrado na valorização do ser humano - e não do capital - de base associativista e cooperativista, voltado para a produção, consumo e comercialização de bens e serviços, de modo autogerido, tendo como finalidade a reprodução ampliada da vida.

Para Nascimento (2016, p. 59), na Amazônia “um dos pilares da economia solidária é a valorização do homem, ela traz o trabalhador para dentro da cena do trabalho com toda a sua bagagem cultural e de experiência sócio-histórica. Não o vê como parte do processo, mas como sujeito central da ação”. Para esse autor, a economia solidária, na Amazônia, está assentada nas características da agricultura familiar, por possibilitar o uso da força de trabalho da própria família e viabilizar a geração de trabalho e renda. Estas iniciativas associativas possibilitam que os produtos alcancem os chamados “nichos de mercado”, agregando valor ao produto. Mas, para isso, conforme Singer (2010, p. 2010), essas iniciativas de empreendimentos econômicos solidários devem ser “financiadas com

juros generosamente subsidiados com longos períodos de carência, os custos da assistência ao crédito têm de que ser cobertos com recursos público, a fundo perdido, ao menos nas etapas iniciais de desenvolvimento”.

Durante a entrevista, percebemos que próximo à sua residência, Thiago construiu galinheiros móveis e recuperou o pomar, ampliando as hortas. Essa diversificação permitiu que a família tivesse outras fontes de renda e melhores alimentos na mesa. A comercialização é feita pela família na própria comunidade e na Feira do Produtor da cidade de Boa Vista do Ramos. Em uma segunda visita de campo à propriedade acima referida, observamos que o estudante ampliou suas atividades produtivas em unidade de produção e vivência familiar, a figura 11 ilustra a análise em debate.



Figura 11: Thiago iniciando a segunda etapa de construção do PPV, consorciando a cultura da banana com outras espécies, a partir da técnica de círculo de bananeiras. Fonte: ARCAFAR, 2013

É necessário considerar que a agricultura familiar do Amazonas tem como traço fundamental ser um caso particular de multifuncionalidade (CAMARGO E OLIVEIRA, 2012) ou de pluriatividade (SHEINDER, 2003) da unidade de produção. De modo peculiar, a multifuncionalidade e pluriatividade da agricultura familiar no Amazonas não necessariamente derivam da combinação de atividades agrícolas com atividades não tipicamente agrícolas, mas sim do manejo simultâneo de diversos recursos naturais e ecossistemas terrestres (terra firme) e aquáticos (várzea) e de atividades produtivas que combinam a agricultura e a pecuária com a exploração de recursos florestais, notadamente a

exploração dos assim chamados produtos florestais não madeireiros (PFNM), a pesca e a caça. Para Noda *et al.* (2011), essa combinação de atividades denota o processo produtivo polivalente do agricultor tradicional da região.

Outro exemplo é o de Orielene Fernandes Baraúna (31 anos), que também implantou um quintal agroflorestal com produção de hortaliças, criação de galinha caipira e criação de abelhas indígenas sem ferrão. Orielene vem aproveitando pequenos espaços às margens do rio, com plantação de cheiro verde, cebolinha, chicória, dentre outras espécies. A figura 12 ilustra as atividades desenvolvidas na propriedade.



Figura 12: Croqui da propriedade da aluna Orielene Baraúna e visualização do que esta sendo projetado a partir do PPV. Fonte: André Melo, 2013

Observa-se, na figura 12, que Orielene Baraúna apresenta o croqui de sua propriedade identificando, no desenho, o seu mosaico produtivo agroflorestal, destacando a criação de abelhas indígenas e a produção diversificada de hortaliças. Note-se que esta heterogeneidade na produção da maioria dos povos e comunidade tradicionais também está relacionada ao tempo cronológico anual. No Amazonas, a demanda de trabalho em atividades de produção vegetal não é uniformemente distribuída ao longo do ano, permitindo mais tempo disponível para outras atividades de subsistência, como a pecuária, a pesca de subsistência e a caça. Além disso, o trabalho envolve todos os membros da família que podem trabalhar ativamente em todas as atividades de produção agrícola e florestal. Conforme Pereira *et al.* (2015, p.62), a agricultura no Amazonas “permite uma exploração mais racional do trabalho

familiar e produção de excedentes, sem implicar em uma forte concorrência com outras atividades de subsistência de uma família”.

Verifica-se, a partir da realidade de Orilene e sua família, que, de fato, a intensificação das atividades agrícolas e florestais é menos limitante para outras atividades de subsistência como a pesca de subsistência, a produção de farinha e a criação de animais, ou seja, explora “uma rica multiplicidade de *habitats*: a terra, a floresta e a água” (WITKOSKI, 2007, p.126), necessitando, pois, por parte dos sujeitos alternantes da CFR, um etnoconhecimento dos recursos naturais.

A Pedagogia da Alternância da CFR de Boa Vista do Ramos é um ponto de partida para que, tanto o jovem quanto a família, tenham a oportunidade de criar um futuro profissional economicamente viável na propriedade rural familiar. A Casa Familiar Rural, por meio de sua metodologia, é capaz de viabilizar formas para que o jovem seja um empreendedor no meio rural, numa perspectiva da responsabilidade ecológica e social, criando suas próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência que ele/a tem e do conhecimento que ele/a é capaz de gerar, conforme o exemplo de Thiago Arruda e Orilene Baraúna.

A Casa Familiar Rural deve constituir-se como uma âncora ao projeto do jovem que a procura como meio de adquirir formação e conhecimento, que o auxilia na tomada de decisões quanto ao trabalho que deseja realizar. Para Calvó (2007, p. 55), “quando o jovem torna-se protagonista de experiências inovadoras e bem-sucedidas, seu exemplo tende a ser seguido por outros ao seu redor. Ele torna-se uma referência na região, o que lhe confere capacidade de liderança”. Um sujeito com habilidades diversas que transcende o processo produtivo com a capacidade de mobilização, de sensibilização, de empreender ações modernas e de elevado nível de sucesso e adaptabilidade ao contexto, pode ser considerado como um agente de desenvolvimento local. Assim é a lógica e o papel do Projeto Casa Familiar Rural nos espaços rurais da Amazônia, ou seja, não é só uma realidade no município de Boa Vista do Ramos, mas em todo o território brasileiro.

CAPÍTULO III – A CASA FAMILIAR RURAL DE BOA VISTA DO RAMOS: AVANÇOS E DESAFIOS

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos tem duas grandes funções sociais fundamentais: primeiro que, para mim, trata-se de um projeto de desenvolvimento rural e agrário das nossas comunidades rurais através da educação do campo, e segundo é um projeto educativo para os jovens, adultos e as futuras gerações do nosso município.

Adalberto Pinheiros do Nascimento-Guerreiro

3.1 A ARCAFAR/AM⁴⁶ e o protagonismo na Pedagogia da Alternância

Discorrer sobre o protagonismo político da ARCAFAR supõe refletirmos sobre o conceito de cidadania que se espalhou na sociedade moderna no contexto da contradição capital/trabalho. A construção da cidadania é pauta política permanente dos movimentos sociais, muito mais forte nesse momento histórico-conjuntural pelo qual passa o nosso país. O sujeito coletivo da atualidade deve assumir um protagonismo contundente em defesa das conquistas detidas ao longo da história. Os sindicatos devem procurar criar uma agenda própria para fazer frente às possíveis perdas trabalhistas. De acordo com Gohn (1997, p.38),

Pensar o exercício da cidadania em termos coletivos de grupos e instituições que se legitimaram juridicamente a partir de 1988, e que tem de desenvolver-se trata apenas de reivindicar, de pressionar ou demandar. Trata-se de uma participação qualificada.

Historicamente o campo foi esquecido nas políticas de educação. As constituições anteriores a 1988 pouco ou quase nada avançaram nesse sentido. Foi com a Constituição de 1988 que as classes subalternas conquistaram o direito à educação básica pública, em todos os

⁴⁶ A Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) é também denominada como CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância – que nomeiam o conjunto de associações sem fins lucrativos que promovem a formação, Educação Básica e profissional, por meio da Pedagogia da Alternância no Brasil. Assim, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícolas são CEFFAS.

níveis e modalidades de ensino, possibilitando que a educação realizada nas escolas do campo fosse considerada no cenário da política educacional.

A conquista da educação para as populações do campo no texto constitucional ocorre a partir da pressão popular que, no jogo de forças com o grupo hegemônico, esteve em desvantagem até 1988. A visão tradicional consistia na ideia de que a industrialização só poderia ocorrer na cidade e, para isso, era preciso educar o operário, os trabalhadores do campo estavam fora do mister da indústria, não precisavam de educação escolar. Os direitos garantidos para os trabalhadores da cidade não chegavam ao campo. Só em 1988 a educação começa a ser considerada como realmente importante também para o meio rural. Aos poucos, os avanços foram se ampliando.

Esses avanços abrem espaço à inovação pedagógica do campo, favorecendo as experiências educativas realizadas pelos movimentos sociais e outras organizações que desenvolvem projetos voltados para a educação do campo. É importante ressaltar que antes da LDB de 1996, no campo, o direito à educação tinha assegurado pelo Estado somente até a terceira série da chamada escola primário (BRASIL, 2004).

É nesse cenário que, a partir dos anos 1990, os movimentos sociais do campo conseguem agendar na esfera pública o tema da Educação do Campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, fizeram-se ouvir como sujeitos de direitos. Nessa trajetória de luta por educação, foram realizadas discussões e encontros de grande importância, voltados para a elaboração das Políticas de Educação do Campo. Muitas conquistas foram concretizadas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴⁷, e o Decreto Lei n. 7.352/2010, que versa sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Estado, aos poucos, vai atendendo as reivindicações da sociedade civil, aquelas apresentadas pelos movimentos sociais, oferecendo apoio para a construção de propostas pedagógicas, considerando a diversidade, não reduzindo a compreensão do campo como lugar provisório. A Pedagogia da Alternância se insere nesse contexto.

Torres (2007, p. 161) considera que,

A questão da cidadania constitui-se no horizonte basilar de emancipação do ser social, é o status de respeito e de reconhecimento do ser humano enquanto sujeito de direitos e deveres. Nesse processo coletivo de

⁴⁷ Resolução de número 01, de 03 de abril de 2002, instituída pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

organização política dos movimentos sociais/sindicais, bem como outros tipos de organização social, a luta tem sido grande instrumento na construção da cidadania.

Com efeito, “a cidadania por ser um conjunto de direitos e obrigações é um contrato social que varia com o tempo (GOHN, 1997, p.40). É o que indica a conjuntura histórico-política do tempo contemporâneo de mudanças abruptas nas conquistas sociais, o que exige dos movimentos sociais uma agenda arrojada de embate com o Estado, de forma a permitir fazer frente ao projeto dominante engendrado mais recentemente pelo golpe de Estado, que estabeleceu uma sangria nos direitos sociais conquistados às “duras penas”, às vezes, em meio derreamento de sangue⁴⁸. Para Torres (2007, p.161),

O conceito de cidadania não é um conceito unívoco. É um conceito polissêmico e ambivalente. A tradição filosófica ocidental empenhou-se em demonstrar que os direitos de homem e do cidadão teriam uma origem na vontade divina, razão e na natureza das coisas. Estar-se-ia diante de teoria juris naturalista articulada pelo ideário iluminista que deu fundamento aos direitos humanos pós-Revolução Francesa.

Os direitos dos cidadãos eram vistos como direitos naturais transpostos para as comunidades políticas, sob a forma de direitos positivos, o que lhes asseguraria a princípio sua validade. Torres (2007, p. 161) é enfático em dizer que “o conceito de cidadania está estritamente associado à democracia, possui uma vinculação jurídica e uma ligação do ser social com o Estado democrático. Não há cidadão que não seja cidadão de um Estado”.

A Pedagogia da Alternância é uma prática socioeducativa desenvolvida a partir dos *modos vivendi* dos povos e comunidades tradicionais. Surgiu nos anos de 1930 na França, tendo como protagonista os sujeitos do campo⁴⁹. No Brasil, a pedagogia da alternância chega

⁴⁸ Segundo Relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT/2015) sobre Conflitos no Campo no Brasil, revela que o maior número de assassinatos desde 2004 foram 50 ocorrências, sendo que 40 delas ocorreram na Região Norte, registrando-se 20 em Rondônia, 18 no Pará e dois no Amazonas. Levando em consideração a Amazônia Legal, que inclui parte do Maranhão e do Mato Grosso, o número é ainda mais preocupante: são 47 assassinatos devido à luta pela terra, havendo seis trabalhadores assassinados no Maranhão e um no Mato Grosso. Além disso, na Amazônia Legal se concentraram 30 das 59 tentativas de assassinato; 93 das 144 pessoas ameaçadas de morte; 66 dos 80 camponeses presos; 94 dos 187 agredidos fisicamente e 529 dos 998 conflitos por terra.

⁴⁹ Um grupo de agricultores franceses, insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma Educação para o meio rural, iniciou um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância. Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse as particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região.

na década de 1960 com sacerdotes italianos da ordem do Espírito Santo, com o nome de Escola Família Agrícola (EFA), vinculada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFB). Nos anos 1980, o Movimento sem Terra (MST) e outros envolvidos na questão agrária e ambiental criaram a Casa Familiar Rural (CFR), esta vinculada à Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), com representações Estaduais.

As Casas Familiares Rurais (CFR's) representam, no Brasil, esta proposta pedagógica, por ter a preocupação de fazer com que a alternância se dê na própria família e no espaço do mundo rural. A Pedagogia da Alternância utiliza-se de espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e o espaço escolar que é realizado em regime de internato, com ênfase na formação integral do aluno e no desenvolvimento local. Há desafios que devem ser vencidos para garantir que jovens do campo cursem os diferentes níveis e modalidade de ensino, uma vez que se busca assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade. Trata-se de uma proposta educativa que articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação. Traz em sua centralidade uma educação politécnica⁵⁰.

A emergência da Pedagogia da Alternância⁵¹ no Amazonas circunscreve-se no processo da construção da cidadania, numa relação de negociação com o Estado brasileiro. Em 1995, ocorre o início dessa ação reivindicativa por iniciativa de educadores, ativistas ambientalistas e do protagonismo juvenil dos acadêmicos de um curso técnico na área agrária e florestal⁵². O protagonismo das comunidades rurais tradicionais do município de Rio Preto da Eva e Boa Vista do Ramos, através do Movimento Casa Familiar Rural, foi fundamental nesse processo.

Dentro dessa inovadora proposta de educação, a constituição das Casas Familiares Rurais no Amazonas são fundamentais na medida em que se preocupam com as questões

⁵⁰ Cf. Rodrigues (1998)

⁵¹ A Pedagogia da Alternância tem suas referências teóricas principalmente em Celéstin Freinet, que defendia uma escola democrática, ligada à vida e ao contexto histórico-social dos estudantes; Jean Piaget e Vygotsky, com suas epistemologias construtivistas e interação social, na perspectiva de que é o sujeito que constrói o seu conhecimento em interação íntima com seu ambiente; Paulo Freire, com a ideia de ação-reflexão-ação, nutrientes na práxis, e Gramsci (1982) com as ideias dos intelectuais orgânicos e a organização da cultura. E, mais recentemente, as ideias e reflexões de Morin (2011, 2012, 2013, 2015) vêm se aliando às concepções que a Pedagogia da Alternância defende em torno de “um novo sistema de educação fundado na religação” dos sete saberes necessários à educação do futuro.

referentes à conservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável da região. Por meio do associativismo e da pedagogia da alternância, busca-se a promoção do desenvolvimento local e a conservação de uma cultura comunitária, utilizando os recursos da natureza de forma sustentável. Ou seja, a organização social dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia é um passo fundamental e imprescindível para se alcançar efetivamente uma nova proposta de educação do campo da Amazônia, valorizando aqueles que residem no campo, na floresta e nas águas como sujeitos detentores de direitos e que devem ser assegurados seus espaços de produção como lugar de relações sociais, de cultura, de relações com a natureza e de território de vida (MOLINA; JESUS, 2004).

Deve-se reconhecer que a cidadania, como sugere Santos (1987), não é um estado de espírito, supõe luta e ação reivindicativa. A cidadania é uma construção social transpassada pelo trabalho como direito universal do homem e da mulher. Até o século XVIII, conforme Torres (2007, p. 162), “não havia organização dos trabalhadores a não ser as guildas, porque não havia o trabalho como direito. O direito ao trabalho é uma conquista da humanidade”. De acordo com a autora,

O chamamento de Marx e Engels no Manifesto Comunista (1848), expresso no grito ‘trabalhadores do mundo inteiro uni-vos’, é um conceito universal, humanitário e sem fronteira. O direito de ir e vir são o pressuposto da organização dos trabalhadores. Admitir a cidadania como um conceito construído no processo das relações sociais implica admitir a ideia dos direitos entre os homens como processo/produtos emergentes da ordem, da liberdade, da história e da democracia.

A cidadania é, pois, o conceito tomado pelos movimentos sociais do campo e da cidade para iluminar a ação reivindicativa e a luta pelos direitos de forma universal. A luta pela educação do campo se inscreve, originalmente, nos marcos da luta pela terra, que encontra seus primórdios no século XIX. Essa luta é renhida historicamente com a Constituição de 1988, quando a educação do campo e da cidade alcança o status de direito social.

A Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é uma conquista de cidadania do campo. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos, fundada em 21 de setembro de 2001, na sede do município. Nasceu com o propósito de promover o desenvolvimento social a partir dos princípios e fundamentos da Educação do Campo e da agroecologia. Desenvolve uma proposta educacional diferenciada, pautada na pedagogia da

alternância, cujo enfoque é a organização comunitária, a escolarização e a produção agroflorestal e pesqueira das comunidades rurais do município. Messias Brasil, que é egresso da CFR e hoje é presidente da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos⁵³, quando indagado sobre avanços e desafios da instituição, expressa-se para desenhar essa realidade da seguinte forma:

Acredito que o maior feito da CFR de Boa Vista do Ramos ainda é nos possibilitar a sonhar e ter esperança de ver nossas comunidades rurais desenvolvidas. Esse movimento nos ensina muito, nos ensina a ser solidário e também nos ensina a compreender o companheiro que ainda não compreende que é junto, no coletivo, que a gente conquista os nossos direitos. Mas com quase 15 anos de funcionamento, a gente já conseguiu vitórias, mais de 100 famílias já foram beneficiadas através dos jovens que estudam na CFR no regime de Alternância. Ou seja, mais de 100 (cem) projetos na área de manejo florestal, da meliponicultura, de agroflorestas, de hortaliças, de criação de animais e manejo de pesca. Todos os projetos feitos pelos próprios alunos com a ajuda dos monitores, desenvolvidos na própria propriedade, colhendo resultados positivos e aprendendo com os erros, para melhorar. Na minha casa tem quatro em desenvolvimento. Dois avanços eu destaco: que foi a escolarização dos comunitários, pois aqui não tínhamos ensino médio profissionalizante, e a geração de renda através dos projetos que os jovens desenvolvem na propriedade. Mas também destaco dois desafios para nosso projeto Casa Familiar Rural que é no futuro podermos conseguir a autorização do Conselho Estadual de Educação para termos autonomia para certificar nossos jovens, pois é o IFAM que faz isso ainda, através da parceria que temos. Um outro desafio que é fundamental é ter nosso quadro permanente de monitores e professores, pois a prefeitura disponibiliza os profissionais, mas a cada mudança de governo tira um monitor, um professor que passa anos sendo capacitado e tem identidade com a gente, só por causa de politicagem. Então, precisamos ver um meio, um jeito, uma forma de resolver isso, a questão do corpo docente permanente da CFR (Entrevista/2015).

Estamos vivenciando um protagonismo socioeducativo que busca resgatar os ideais republicanos. A elaboração de Gramsci (1982) forneceu os fundamentos-teóricos, políticos e históricos desta discursão ao incorporar uma determinada concepção da relação

⁵³ Durante os 15 anos de atuação na comunidade, a CFR de Boa Vista do Ramos já teve três presidentes, a saber: Jair Arruda (2001-2005); Laureci (2005-2012) e, Messias Brasil (2012 – atual), sendo que este último é egresso da CFR, obteve formação como agente de desenvolvimento da Agricultura Familiar em 2005 e técnico em agroecologia em 2015. Atualmente, é composta por 18 membros, sua estrutura organizacional é formada por um representante legal, um conselho administrativo, sendo um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro, três membros do conselho fiscal, três suplentes, e oito conselheiros gerais, todos subordinados ao órgão maior da associação, a Assembleia Geral.

entre educação e a cultura. Para Torres (2007, p. 163), “trata-se de vozes emancipatórias que querem um outro Brasil e uma outra Amazônia, sem coronelismo e modernismo”.

Como vimos anteriormente, a CFR de Boa Vista do Ramos possui 15 anos de existência e durante esse período já capacitou mais de 102 famílias, conforme os registros da associação CFR (2015). Constam nesses registros que em 2015 formou 30 técnicos em agroecologia na Região do Distrito do Rio Urubu, que abrange 06 comunidades rurais. Ressalte-se que essa formação ocorreu por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), recursos administrados pelo IFAM/Campus Manaus Zona Leste. O trabalho voltado para a formação de técnicos das comunidades é considerado como um avanço na medida em que prepara comunitários e lideranças para prosseguirem com as atividades da Casa Familiar Rural.

Cintia Passos (42 anos), uma das participantes desta pesquisa, ratifica que há 15 anos “a CFR vem formando pessoas nas comunidades rurais de Boa Vista do Ramos. Neste tempo, foi possível a gente formar mais de 102 famílias no curso de Agente de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e também 30 técnicos em Agroecologia” (entrevista, 2015).

O trabalho da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é desenvolvido em parceria com o Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), prefeitura local e ARCAFAR. A nossa entrevistada segue explicando que a Associação Casa Familiar Rural cuida da parte administrativa, e os monitores, juntamente com os pais, organizam a parte pedagógica. Conclui dizendo que, “a formação não é só para os alunos, as famílias também participam do processo, portanto, a formação na CFR é para todos, pais, educadores e parceiros institucionais. Enfim, na CFR é possível aplicar uma gestão democrática⁵⁴ e uma educação do campo, a partir da Alternância” (Cintia Passos, entrevista/2015).

A prática e a compreensão da Pedagogia da Alternância das CFR's requer dos participantes envolvidos no projeto um maior entendimento sobre a vida do jovem, ou seja, é preciso compreender que “o jovem (pré-adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o ‘alternante’, não é mais um aluno na escola, mas já é um ator num determinado contexto de vida e num território” (GIMONET, 2007, p. 19). Para Spósito (2003, p.87),

⁵⁴ Cf. Gadotti (1993).

O outro aspecto da questão reside na crescente oferta para esses mesmos jovens de classes populares de formas de educação não-escolar; tradicionalmente consideradas como educação não-formal. A partir de matrizes conceituais e ideológicas diversificadas, são propostos caminhos educativos para esses jovens, além da frequência à escola. Essas iniciativas foram fortemente valorizadas por organismos internacionais como UNICEF e UNESCO, dentre outras agências que têm por foco a infância e a juventude.

Leonardo Moura (34 anos), monitor da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, chama-nos atenção para o fato de que a CFR constitui-se em múltiplos espaços de construção social e cultural dos comunitários. Ouçamos:

[...] a CFR é um centro de convergência [...], é uma escola [...], é um espaço onde os agricultores e agricultoras se articulam e desenvolvem ideias e praticam essas ideias, junto com seus filhos [...], é um espaço que é a cara de cada trabalhador e trabalhadora rural que sonha com um mundo melhor, que luta pela conservação do meio ambiente, não de forma romântica, mas fazendo o certo [...], o manejo dos recursos naturais com uma visão do ecológico, do social e do econômico, um econômico solidário e justo. Então, conceituar CFR é muito complexo, não é fácil assim, mas cada um que é envolvido e vive o projeto sabe sua importância e do potencial que ela é [...], para mim, é um projeto revolucionário e que incomoda muita gente (Leonardo Moura, 34 anos, entrevista/2015).

Pode-se dizer que a Casa Familiar Rural é um espaço de convergência de ações voltadas à organização de trabalhadores rurais que oferece alternativas de desenvolvimento econômico, social e ambiental para que os/as jovens e suas famílias venham a ter melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, possibilidade de permanecer no meio rural com padrões de vida compatíveis com o mundo atual. Assume uma prática prioritária de relação entre escola, família e comunidade na qual os jovens agricultores estão inseridos, propiciando a interação e a troca de conhecimentos, princípios estes valorizados na Pedagogia da Alternância. Para Gramsci (1982, p. 168), “a coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamentos coletivos, obtidos através do espaço individual e concreto, e não como resultado de um processo fatal estanho aos indivíduos singulares”.

De acordo com Estevam (2003, p.19), a “CFR pode ser definida como uma instituição educativa, dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade”. Trata-se de uma iniciativa voltada para atender as expectativas e anseios das

famílias do meio rural. Conforme Passador (2003), a implantação das CFR's deve atender os interesses da comunidade e do apoio de parceiros e órgãos executores. De acordo com este autor:

Basicamente, o projeto é desenvolvido nos municípios em que a agricultura familiar apresenta baixa rentabilidade e em que os jovens não encontram perspectiva para permanecer no campo, além de não contarem com ensino agrícola que possibilite incrementar a renda das propriedades (PASSADOR, 2003, p. 166).

Para Gimonet (2007), no que tange às questões jurídicas, as CFR's se titularam no quadro do ensino profissional agrário e florestal, reconhecido na França como uma instituição educativa para fins de formação profissional, principalmente para as práticas da agricultura e pecuária da agricultura familiar. No Brasil, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), reconhece as CFR's como instituição de ensino, assim como a Pedagogia da Alternância como uma modalidade de ensino e metodologia. Na Casa Familiar Rural, “o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico” (PARECER CNE/N. 01/2006, p. 05).

A Pedagogia da Alternância, como princípio norteador da prática educativa das CFR's, vem ao encontro da proposta da Pedagogia do Oprimido de Freire (2011), na medida em que compreende a educação como um processo de construção cultural, embora a primeira foque nas competências profissionais e a segunda na competência política. Essas dimensões evoluíram com o tempo, elas estão presentes de forma unívoca, não estão separadas, porque se trabalha com a ideia de educação/escola unitária sugerida por Gramsci, que busca a formação integral do indivíduo.

Estamos nos referindo a uma metodologia que possibilita ao estudante alternar períodos integrais de formação na escola em regime de internato. Isso não impede que os discentes permaneçam juntos à família, participando normalmente das atividades na unidade produtiva e vivência familiar, de maneira que essa relação se dá sob orientação de um monitor/educador da CFR que, com o uso de ferramentas pedagógicas, acompanha todo o processo de formação dos jovens e sua interlocução com a família, que também participa do processo de formação através da coparticipação nas atividades realizadas nas unidades de produção e vivência familiar na Casa Familiar Rural. Ressalte-se que a família participa das

assembleias gerais da associação quando os debates e decisões são referentes às questões administrativas e pedagógicas. Ouçamos a fala de um dos colaboradores desta pesquisa:

Sou pai de um dos alunos da CFR e também faço parte tanto da associação local como da associação regional das CFR's do Amazonas. Só com o tempo que fui compreender o que cada uma faz, a CFR de Boa Vista do Ramos, trabalha como uma metodologia chamada de alternância que uni a prática com a teoria e a teoria com prática junto aos alunos e às famílias. Faz nossa realidade local ser um elemento de estudo, e a partir dela, pensar as melhorias pra nós e pra nossa comunidade como um todo, incentivando os trabalhos coletivos na comunidade, como o mutirão e também, como cada uma junto com a família, pode desenvolver a sua propriedade, planejando e executando de forma organizada as coisas. Na minha opinião, não melhora só a organização da produção da propriedade. Nesses anos de participação, eu observo que melhora até a nossa convivência social e afetiva com a família e comunidade. Já a ARCAFAR, pelo que eu entendo, anima as outras CFR's, no sentido de preservar os princípios e fundamentos das CFR, que é a formação integral e o desenvolvimento do meio rural. Por isso, há sempre formação para as famílias e para os monitores. A ARCAFAR-AM é a nossa instituição maior que defende os interesses dos agricultores e agricultoras que querem ganhar a vida, sobreviver, sem ser explorado. Defendemos a Educação do Campo e a Agroecologia (Raimundo Brasil, 65 anos, entrevista/2015).

Não devemos deixar de chamar a atenção para o fato de que é extremamente importante que a família seja assumida de fato e de direito como a instituição primaz da criança e do adolescente. A sociedade cresce e se desenvolve, se a família também fizer a sua parte na formação das gerações. Para Torres (2007, p.175),

A formulação de políticas públicas voltadas para a infância e a juventude deve, necessariamente, considerar a realidade familiar [...] Evitar a fragmentação das ações públicas implica adotar o critério de atenção em relação às famílias. Não adianta garantir a frequência das crianças na educação formal se não são garantidas oportunidades concretas às mães e aos pais para que possam ter qualidade de vida.

O Brasil precisa criar mecanismos de controle e avaliação dos resultados das ações das políticas públicas para desenvolver-se social e culturalmente. Deve-se considerar, neste mister, também a presença de organismos do protagonismo político e a atuação de intelectuais na organização dos trabalhadores e dos sujeitos coletivos. Para Gramsci (1982, p. 21), “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que

o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica”.

Arroyo (2004, p. 71) assinala que a “Pedagogia da Alternância sustenta-se na ideia-matriz de saber social cuja substância é a educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”. Nesse sentido, a CFR de Boa Vista do Ramos é uma instituição educativa, dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma formação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade. É “uma escola residência, na qual os filhos dos agricultores que não conseguiram concluir o ensino fundamental podem estudar os conteúdos de 5º a 8º série e também os conteúdos de formação geral e profissional sem abandonar suas atividades”. (ESTEVAM, 2003, p. 19).

A ideia de uma formação integral da Pedagogia da Alternância desenvolvida na Casa Familiar Rural e fomentada pela ARCAFAR-AM⁵⁵ pode ser compreendida a partir das concepções de Vygotsky e Paulo Freire. O primeiro acredita que o homem só se constitui pela história da qual sofre influência. O segundo defende a ideia de que o homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como sujeito isolado. É aquele que deve pensar e agir criticamente, buscando transformar a realidade, esta é a sua natureza, o caminho de sua humanização (FREIRE, 1992; 2011). O conhecimento, na pedagogia da alternância, é resultado de uma interação nas relações sociais, ou seja, para reconhecer a si mesmo, o sujeito precisou, antes, estabelecer relações com os outros.

O homem só se hominiza na medida em que se apropria da cultura. Para Gimonet (2007), este sujeito do campo, ao tornar-se estudante na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, constitui-se também como sujeito alternante, isto é, pertencente e envolvido no movimento alternado da Pedagogia da Alternância, caracterizando-se como sujeito que, nas experiências, na complexidade das relações e situações, amplia as possibilidades de aprendizagens a partir do movimento metodológico da alternância. Trata-se da ação de caminhar no sentido pedagógico de um movimento contínuo no qual o sujeito caracteriza-se como produto e produtor de seu caminho e de seu caminhar (MORIN, 2011).

Nesta lógica, o sujeito alternante é um caminhante de sua aprendizagem. Afinal, ele está implicado no processo educativo numa perspectiva do devir, concebendo o aprender como um processo vinculado a diferentes espaços, tempos, formadores, experiências,

⁵⁵ Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Amazonas.

partilhas, saberes, fazeres, teorias e práticas, na perspectiva do desenvolvimento recíproco do homem e do campo.

A Pedagogia da Alternância é engajada com os propósitos que fundamentam a Educação Popular na medida em que concebe os indivíduos nas suas experiências diárias, as situações que vivenciam na vida prática para embasar o aprendizado teórico, dando um aporte mais autônomo e desvinculado das decisões predominantemente elitizadas.

A Casa Familiar Rural tem como objetivo principal promover uma Educação do Campo na Amazônia alicerçada na tríade educação, trabalho e organização social, sendo que esses três elementos que compõem a tríade não se sobrepõe ao outro, pelo contrário, eles funcionam como sistemas que se completam.

No Brasil, as CFR's têm como principal suporte as Associações Regionais das CFRs (ARCAFARs), que as representam em nível estadual, nacional e internacional, visto que desempenham uma função mediadora entre o Estado e as CFRs. Existem no país duas Associações Regionais das CFRs: a ARCAFAR Norte/Nordeste, que representa as Regiões Norte e Nordeste, e a ARCAFAR Sul, representante do Sul do país que, juntamente com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), formam a rede dos Centros de Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs – (ESTEVAM, 2003).

A Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR-AM) nasceu de uma necessidade das Casas Familiares Rurais em funcionamento, assim como as comissões provisórias das CFR's nos municípios de formarem uma Organização Estadual para defender e representar seus interesses, promover o intercâmbio, garantir os princípios filosóficos e metodológicos, a fim de evitar o isolamento das CFR's e acompanhar o processo de expansão. Em março de 2004, foi criada a ARCAFAR-AM, uma instituição responsável pela formação integral dos profissionais que atuam nas Casas Familiares, conhecidos como monitores, e é ela quem prepara os monitores com conhecimentos técnicos, econômicos, sociais e culturais. Também se ocupa na formação e promoção do desenvolvimento organizacional social das famílias, dos dirigentes das CFR's, para atuarem diretamente no processo educacional.

A figura 13 trata-se das primeiras formações da ARCAFAR-AM, no município de Rio Preto da Eva, sobre formação na Pedagogia da Alternância. Participaram dessas atividades alunos do IFAM, produtores rurais do projeto de Assentamento IPORA e representantes das instituições locais ligados à educação e à produção agrícola local. Na

sequência (figura 14), a ARCAFAR-AM, juntamente com a FETAGRI, promoveu um curso de Formação de Professores do campo com enfoque na Pedagogia da Alternância, em junho de 2007, participando desse evento mais de 70 professores que atuam na educação básica das escolas rurais do município. Essa atividade, na época, foi financiada pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Secretária Executiva da Agricultura Familiar⁵⁶.



Figura 13 e 14: Curso de capacitação em Pedagogia da Alternância, no início dos anos 2000, no município de Rio Preto da Eva e Boa Vista do Ramos, respectivamente,

Nos estudos de Torres (2007, p. 178-179) sobre a Amazônia, “aparece muito fortemente a ideia de fronteira como culturas em ressignificação, híbridas e mestiças que comportam descontinuidade, rupturas e processos sociais paradoxais”. O protagonismo político dos atores sociais em torno da educação do campo evoca a ancestralidade dos modos de vida dos povos tradicionais, envolvendo a educação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos no cotidiano de suas vidas, encarnado nas práticas de suas existências. Gramsci (1982) denomina de criação de uma nova cultura, de uma nova socialização, que levaria à transformação dos processos sociais e do próprio ser social.

A ARCAFAR-AM atua como agente de integração das Casas Familiares Rurais do Estado e busca o fortalecimento regional, respeitando a realidade de cada unidade. Além disso, avalia o funcionamento e desenvolvimento das CFR's do Amazonas, garantindo que a

⁵⁶ A Medida Provisória Nº 726 de 12 de maio de 2016, extingue nove Ministérios. Entre eles está o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que foi incorporado à pasta do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, distorcendo, nesse sentido, o projeto de desenvolvimento pleno da Agricultura familiar e camponesa.

filosofia e a estrutura político-pedagógica estejam adequadamente aplicadas às peculiaridades regionais. As parcerias específicas de cada unidade educativa permitem que se efetive o desenvolvimento local e paralelamente unifica os interesses comuns às demais unidades sob a sua jurisdição, zelando sempre pela efetivação da alternância, dinâmica que fortalece os laços de interação entre escola, família e comunidade.

A ação da ARCAFAR-AM, quando analisada a partir do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014), leva-nos a uma compreensão de que a educação da práxis ultrapassa os preceitos meramente funcionais ou estruturais da educação. Pensar a educação como princípio pedagógico estratégico voltado para o desenvolvimento sustentável local nos remete a uma ideia de que o território pode e deve ser reinventado pela ação dos sujeitos, considerando sua realidade e potencialidades regionais.

O ensino baseado em grades curriculares, disciplinas isoladas e na transmissão de conhecimento, quando aplicado aos jovens do campo, ao invés de promover o desenvolvimento do meio, acaba por distanciar o jovem de sua realidade, incentivando-o a buscar oportunidades externas, isso leva ao abandono de seus costumes, valores e do espaço sociocultural necessário para o desenvolvimento como liberdade.

A criação da ARCAFAR-AM foi motivada por resultados positivos decorrentes da ação das CFR's, com destaque para a elevação da qualidade de ensino das comunidades rurais do Amazonas, melhoria das condições socioeconômicas das famílias envolvidas no projeto CFR, participação das famílias no Projeto Educativo de jovens e adultos que passam a atuar nas suas comunidades de forma crítica e forte vínculo com a família e comunidades, e, por fim, grande número de jovens exercendo liderança em ONG's e movimentos sociais.

E importante a gente saber destacar cada coisa. A pedagogia da alternância não é exclusiva das CFR's. A Casa Familiar Rural também utiliza a Pedagogia da alternância, assim como as escolas família agrícolas. Por isso, elas juntas formaram o CEFFAS, que tem como função a preservação dos princípios da Pedagogia da Alternância. Mas também cada uma tem sua instituição guarda-chuva, a nossa é a ARACFAR (Adalberto Pinheiro, 44 anos, 2015).

Nos últimos 81 anos de experiência em formação em alternância no mundo, os Centros de Formação das Famílias por Alternância (CEFFAS) se organizam em instituições guarda-chuva, no sentido de preservação dos princípios e fundamentos da pedagogia da alternância.

As atividades desenvolvidas pela CFR de Boa Vista do Ramos junto aos alternantes e seus familiares contribuem significativamente para melhor vivência comunitária e sentimento de pertença ao lugar, assim como para manutenção do modo de vida das comunidades tradicionais. A proposta de educação contida no Projeto Político Pedagógico traz a realidade e especificidades da comunidade, o que vem se contrapor aos sistemas educacionais convencionais da educação profissional. Para o sujeito da nossa pesquisa, a CFR tem um significado e importância especial na sua vida. Vejamos:

A CFR é muito boa e importante pra mim, porque aprendi que não devemos sentir vergonha de assumir nossa identidade e de sermos agricultores, isso foi uma das minhas escolhas, e o sentimento são os melhores possíveis, pois só tivemos aprendizados bons que levaremos pra vida toda. Foram bons ensinamentos obtidos, que sempre vou levar comigo, e lembranças dos bons professores que tive (Adelciele Rodrigues, 30 anos, entrevista/2015).

Peneau (2002, 184) assinala que a CFR “permite principalmente aprender o que não se aprende na escola burguesa: os saberes experienciais, os saberes de ação, a competência fora do programa”. É preciso, pois, como sugere Freire (2011), romper com os modelos importados de educação, visto que os conteúdos que são aplicados às populações do sudeste ou sul do país não servem para as populações tradicionais da Amazônia. E, a partir dessa constatação, nasce no seio dos movimentos sociais uma nova discussão em torno do ensino rural denominada Educação do Campo. Conforme Caldart (2012, p. 257),

A Educação do Campo nomeia *um fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e no embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo vem se instituindo como área própria de conhecimento que tem o papel de fomentar o debate e de acumular discussões, no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário social sobre a relação preconceituosa que há entre campo e

cidade, na qual o campo aparece como o lugar de atraso⁵⁷. De acordo com Passos (2006, p. 6), “o meio rural não é um espaço provisório como já foi falado por alguns teóricos. Também não é um espaço vazio. Lá existe uma juventude que precisa exercer a sua cidadania”, e isto inclui o direito de ter uma educação de qualidade que possibilite sua permanência no meio rural com padrão de vida compatível com o mundo atual.

Refletir sobre a educação do campo da Amazônia, a partir da pedagogia da alternância desenvolvida pelas CFR's, remete-nos a uma compreensão de sua materialidade que envolve uma interrelação entre cultura e uma pedagogia própria que se metamorfoseia para atender as necessidades humanas coletivas, são ações que transcendem a lógica simplista de uma escolarização para o mercado. Ressalte-se que são nos movimentos sociais que tanto a CFR quanto a ARCAFAR se materializam, fazem-se existir, pois “ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (GOHN,2011, p. 336).

Não obstante os desafios para se implementar políticas públicas educacionais no campo, principalmente na Amazônia, as experiências de Educação do Campo que vêm emergindo na região e no Brasil nos últimos tempos - dentre elas a formação de jovens do campo - a pedagogia da alternância tem contribuído e possibilitado uma educação condizente com a realidade vivenciada pelos jovens do campo, de maneira que essa proposta vem atendendo as necessidades destes que, por décadas, foram alijadas do sistema de Ensino Formal.

3.2 Aprender na Pedagogia da Alternância na Cassa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos

IncurSIONAR pelo processo de aprendizado do sujeito, assimulação e subjetivação de sua consciência no âmbito do aprender nos remete a uma leitura da própria consciência. Torna-se imperativo assinalar que, nesse processo de estabelecimento do indivíduo em sua forma de ser e estar no mundo, a construção de sua consciência calcada na compreensão do sujeito coletivo da história é primaz, uma consciência de classe que estabeleça a solidariedade entre esses sujeitos, visando à revolução de seus problemas coletivos.

⁵⁷ Ver, a este respeito, Pinto (2000).

A palavra consciência vem da latim *consciência* que significa “saber com: *cum scire*”. “Esse saber com expressar-se num saber compartilhado. O compartilhar o saber pode aparecer em várias direções como: acusação, desculpas, ajuda, desenvolvimento da realidade, comprometimento social, dentre outras” (CALDAS, 1996, p. 54). Para essa autora, há dois níveis de consciência: a consciência de si e a de classe, as quais estabelecem uma correlação entre os seus significados. Vejamos:

A consciência de si é a maneira pela qual a pessoa se distancia do seu ambiente, criando base para a sua auto-afirmação como sujeito de sua decisão. É o tomar conhecimento do seu próprio pensar, agir e viver. Mas, a consciência é mais do que a afirmação de si como sujeito, ela é também criadora, é veículo de conteúdos intencionais. Esses conteúdos fazem dela um canal aberto à transcendência: o outro, que, pela dimensão filosófica de alteridade, passa a fazer parte da minha consciência, tornando-se co-sujeito moral, firmando comigo uma unidade organizamente superior (CALDAS, 1996, p. 54).

Nesse processo de formação da consciência, os indivíduos vão subjetivando de forma natural, tal como assinala Bourdieu (1998), introjetando valores e hábitos que vão refletir na relação com o outro. A consciência de classe, conforme Lukács (1989, p. 73), “Ascendeu a um estado em que pode tornar-se consciente, com o capitalismo, com o desaparecimento da estrutura de estados e com a constituição de uma sociedade com articulações puramente econômicas”. Para Caldas (1996, p.55),

A consciência de classe é um processo grupal e se manifesta quando os indivíduos, conscientes de si, se percebem sujeitos das mesmas determinações históricas que os tornam membros de um mesmo grupo, inseridas na relação de produção que caracteriza a sociedade num dado momento.

Essa consciência de classe é trabalhada no processo de formação dos alternantes da Casa Familiar Rural de Boa Vista Ramos, tanto no âmbito da matriz curricular que remete para a formação do sujeito coletivo, quanto no âmbito das atividades práticas de vivência comunitária e no desenvolvimento de um fazer-saber, construído dentro de ações comunitárias como parte do processo de formação.

A primeira ferramenta para o início do processo de formação de uma CFR, já mencionado por Adalberto Pinheiro, é a pesquisa participativa, trata-se, pois, de uma atividade de coleta de dados sobre a comunidade e as famílias dos estudantes da CFR. São

levantadas questões sobre economia local, processos organizativos da comunidade, as instituições atuantes no local, as manifestações religiosas e modo de vida.



Figura 15: Pesquisa Participativa na comunidade Bom Pastor do Pari e comunidade Boa União. Fonte: ARCAFAR-AM (2003).

Essas imagens são ilustrativas do protagonismo social dos sujeitos coletivos que lutam pela educação do campo encanada na sua própria cultura e realidade. Trata-se de encontros, visitas e reuniões realizadas nas comunidades e na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, para propor um currículo que tem como fio condutor a realidade e contexto local, como previsto no artigo 22, 23 e 28 da LDB, e no parecer n.1 do CNE/CEB do MEC (2006, p. 11), segundo o qual “cada CFR adote características da Pedagogia da Alternância na concepção da alternância formativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural autossustentável”.

Construir um curriculum⁵⁸ endógeno, como é proposto pela Casa Familiar Rural, supõe o confronto com realidades e saberes. Para Veiga (1995, p.82), “o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam”. Nesse sentido, o currículo é denominado pela equipe técnico-pedagógica da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos como Plano

⁵⁸ O currículo é um projeto de formação dinâmico e vivo articulado com a vida dos alunos e comprometido com a valorização e a ressignificação dos saberes locais, através dos processos de reflexão e problematização da realidade, bem como por meio das trocas de experiências estabelecidas entre alunos, professores e os demais sujeitos sociais do campo.

de Formação, na medida em que valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho como princípio educativo⁵⁹.

Esta pesquisa constatou que os monitores da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos desenvolvem uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo. O currículo, nessa perspectiva, desconstrói a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares (ARROYO, 2013). Para Santos (2009, p. 13-14),

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

Partindo dessa compreensão de currículo citado por Santos (2009), o modelo de educação da CFR de Boa Vista do Ramos tem como referencial a realidade social, política, econômica, cultural, ambiental e geográfica das localidades de origem dos estudantes alternantes. A Pedagogia da Alternância da CFR se desenvolve a partir do Plano de Formação, resultado de uma pesquisa participativa a qual reúne o estudo de todas as atividades curriculares e extracurriculares que serão desenvolvidas no decorrer da formação. Esse Plano irá delinear o caminho educativo a ser traçado durante os anos de aprendizado. Também orienta a utilização dos outros instrumentos pedagógicos específicos da Casa Familiar Rural.

Ibanez (1993, p.53) considera que, “os conteúdos e práticas educativas dos papéis sociais são contingentes, sociais e históricas, e que aquilo que acreditamos seja real, verdadeiro ou natural está parcialmente conformado pela maneira por meio da qual o apresentamos”. É indubitável que a educação possui um caráter contínuo e permanente. É um processo que se constrói cotidianamente. O homem é sempre um ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta, encontra-se sempre em construção educativa. A construção da Cidadania dos sujeitos coletivos da educação do campo transcende o nível das reivindicações

⁵⁹ A esse respeito, ver Ciavata (1990).

mínimas de sobrevivência. Trata-se de um direito universal arraigado à continuidade da cultura e da existência.

Na CFR, o currículo está organizado por áreas de conhecimentos (Base Nacional Comum) e por temas geradores/projetos na parte diversificada. Esta forma de organização e desenvolvimento do currículo contribui para o exercício da interdisciplinaridade, uma vez que a lógica de pensamento do/a jovem agricultor/a se guia não por uma parte de seu saber, mas pela percepção global da sua realidade. Além disso, sua experiência de vida facilita o processo de abstração e reflexão a partir de situações concretas. A matriz curricular do curso de Agente de Desenvolvimento da Agricultura Familiar está estruturada da seguinte forma:

Matriz Curricular de Temas Profissionalizantes do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA/FIC		
Alternâncias	Temas Geradores	C.H.
01	Onde Vivemos	30
02	Agroecologia e Permacultura	30
03	Estudo do Solo	30
04	Horticultura	30
05	Criação e Manejo de Galinha Caipira	30
06	Sistema Agroflorestal	30
07	Viveiricultura e Produção de Mudanças	30
08	Gestão de Recursos Pesqueiros	30
09	Animais de Médio e Grande Porte em Sistemas Integrados	30
10	Movimentos Sociais e as Organizações Rurais	30
11	Meliponicultura	30
12	Culturas Perenes: Fruticultura	30
13	Processamento e Conservação do Pescado	30
14	Manejo Florestal Comunitário	30
15	Manejo e Ecologia de Várzea	30
16	Farmácia Viva: Plantas Medicinais e Aromáticas	30
17	Planejamento e Gestão de Projetos Agroecológicos	30
18	Elaboração e Apresentação de Projetos	30
	TOTAL	540
Oficinas Suporte:		
<ul style="list-style-type: none"> • Processamento de Produtos Não-Madeireiro (semente, cipó, palha); • As Ferramentas metodológicas da Pedagogia da Alternância • Aproveitamento de Resíduos Madeireiros; • Confecção de apetrechos de pesca • Organizações Rurais e Movimentos Sociais • Oficina de Projetos 		

Figura 16 – Síntese da Matriz Curricular da CFR de Boa Vista do Ramos, do curso PROEJA/FIC

O trabalho da Casa Familiar Rural é desenvolvido a partir de um itinerário pedagógico baseado em estudo da realidade, estudo do meio, levando a escola (CFR) para

dentro da realidade e esta para a escola. Na intenção de formar jovens que possam contribuir com o desenvolvimento do meio onde vivem e melhorar sua condição socioeconômica, a CFR de Boa Vista do Ramos trabalha na perspectiva de aliar educação e trabalho no sentido da formação humana, priorizando as vivências e experiência da realidade dos jovens do campo. Conforme Nascimento (2003, p. 09),

[...] isso é possível através da Pedagogia da Alternância. Essa proposta educativa contribui para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de informação, partindo sempre do concreto para o abstrato, do prático para o teórico, do contexto sócio-político, econômico e cultural, do local para o global. O partir da realidade não significa apenas método entre as quatro paredes das escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

Esta pesquisa revela que há um conjunto de esforços para que essa premissa se concretize de fato, até mesmo pelo compromisso político e pedagógico que é a essência das CFR's, de assumirem uma educação que reconheça os sujeitos enquanto portadores de um conhecimento prévio (PIAGET, 1974)⁶⁰. Parte das experiências de vida dos jovens é confrontar estes saberes empíricos com os conhecimentos teóricos.

De acordo com Gramsci (1982, p.55), “este é o nexo central da filosofia da práxis, o ponto no qual ela se atualiza, vive historicamente [...]. O elemento especulativo é próprio de toda filosofia, é a forma mesma que deve assumir toda a construção teórica como tal, ou seja, especulação é sinônimo de filosofia e de teoria”. Para o alcance dos objetivos, as CFR's utilizam-se de inúmeros recursos. Segundo a literatura consultada, os recursos pedagógicos como o Plano de Formação, o Plano de Estudo, a Pesquisa Participativa, o Caderno de Alternância, as Fichas Pedagógicas, Visitas às Famílias oportunizam a interação entre os conhecimentos historicamente sistematizados (científicos) e o saber adquirido em suas vivências cotidianas. Conforme Almada (2005, p. 55), “esses instrumentos são dinâmicos no sentido de sua operacionalização e, também, garantem uma interação permanente entre família - escola - jovem”.

⁶⁰ Para Piaget, todo conhecimento somente é possível porque há outros anteriores. É dessa maneira que se desenvolve a inteligência. Desde o nascimento, as pessoas começam a realizar um processo contínuo e infinito de construção do conhecimento, alcançando níveis cada vez mais complexos. Construídas passo a passo, as estruturas cognitivas são condições prévias para a elaboração de outras mais complexas. Ao agir sobre um novo objeto ou situação que entre em conflito com as capacidades já existentes, as pessoas fazem um esforço de modificação para que suas estruturas compreendam a novidade.

Para a materialização desse processo, o jovem primeiramente destaca suas indagações e questionamentos sobre os problemas em sua unidade de produção familiar no tempo-comunidade, em seguida encaminha as dúvidas ao tempo-escola para ser socializada, discutida e refletida, a fim de buscar as respostas às demandas das unidades de produção. No retorno às propriedades, leva consigo a síntese das discussões e indagações iniciais, objetivando transformar a realidade. As idas e vindas dos jovens da escola à propriedade e vice-versa, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade, é que fazem a diferença na construção do conhecimento, pois cada vez que o jovem retorna para CFR de Boa Vista do Ramos traz sempre um novo questionamento ou um problema, que é socializado na turma.

Esse é um aspecto importante e significativo se consideramos que o conhecimento nasce sempre de uma interrogação, pois, conforme Bachelard (1996), a formulação do conhecimento está justamente na elaboração de problemas, e é necessário perguntarmos para que haja o conhecimento. Neste sistema alternante, os jovens são estimulados a serem pesquisadores, uma vez que a sua primeira atividade na propriedade é observar, pesquisar, para descrever sua realidade, buscando relacionar a teoria com a prática para transformar o meio, caso julgue necessário. Para Oliveira (2006), o pesquisador deve ter disciplina e foco no ato de olhar, ouvir e escrever, na medida em que permite apreender o real de forma mais adequada.

O Plano de Estudo é uma primeira ferramenta que o jovem conhece na Casa Familiar Rural, o enfoque principal deste instrumento é a construção do conhecimento da prática cotidiana, direcionando para a teoria e retornando à prática, nesse processo o indivíduo participa da construção do seu conhecimento, com vistas a diminuir a distância dos conhecimentos descontextualizados de sua realidade (PRAZERES, 2013). O relato de uma ouvinte da nossa pesquisa expressa essa realidade da seguinte forma:

[...] O plano de estudo é feito em cima da realidade da gente, trata-se de uma troca de experiência, [...] a gente faz uma entrevista [...] a partir das perguntas que nós elaboramos na CFR sobre o tema que vamos estudar. Após a pesquisa, a gente junta tudo e faz a síntese. [...] é através dessa síntese que os monitores e os professores vão ver aonde é que eles podem nos ajudar a melhorar (Orilene Baraúna, 31 anos, entrevista/2015).

A elaboração do plano de estudo inicia a partir de uma pesquisa direcionada a um tema que retrate a vida real dos comunitários e da comunidade, envolvendo os aspectos

econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais. Tal tema é escolhido previamente pelos alunos, pais, monitores e professores. Para Ribeiro (2006, p. 162), “o Plano de Estudo possui papel central, pois é ele quem desencadeia nas idas e vindas, as questões que serão problematizadas pelos alunos junto as suas famílias e comunidade”.

É a partir do plano de estudo que são elaboradas as fichas pedagógicas. Nelas estão contidas as informações necessárias às possíveis respostas e indagações da família/do jovem de uma forma sistemática. O resultado dessa pesquisa gera uma redação que será apresentada na alternância em grupo. De acordo com Prazeres (2008, p. 97), este instrumento tem como objetivo “levar o jovem a pesquisar, analisar, refletir, indagar, observar, expressar descobertas e com isso auxiliar o agricultor familiar a ser um agente de desenvolvimento da sua comunidade, possibilitando a reflexão sobre as problemáticas de seu cotidiano e a pensar em possíveis soluções”. Como se constata, este recurso pedagógico incentiva o jovem a problematizar questões sobre a sua realidade para que o mesmo possa refletir no tempo-escola. O monitor da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, Adalberto Pinheiro (43 anos), ouvido nesta pesquisa, segue explicando sobre a importância do plano de estudo e da forma coletiva como ele é construído. Ouçamo-lo:

[...] o Plano de Estudo é uma ferramenta muito importante, na verdade é o que vão gerar toda uma discussão durante a semana de alternância, pois trata-se de perguntas, inquietações feitas pelo próprio jovem sobre o tema que vai ser estudado na Alternância posterior, desta pergunta será gerada uma pesquisa na propriedade e com a comunidade. Essa pesquisa é o primeiro contato com o aprendizado, onde o jovem tem uma leitura de sua realidade. Este resultado da pesquisa a partir do plano de estudo será apresentado para os demais colegas no primeiro dia de aula, onde chamamos de colocação em comum, que é outra ferramenta (Entrevista/2015)

É através do Plano de Estudo, segundo Adalberto Pinheiro, que o agricultor ou agricultora tem a possibilidade de expor a sua realidade sobre o assunto a ser estudado; é um instrumento que permite a articulação entre os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Ele traz conhecimento para a CFR e é responsável para levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na CFR durante as alternâncias. Prazeres (2008, p. 97) diz que o Plano de Estudo “auxilia o agricultor a ser um agente de desenvolvimento da sua comunidade, possibilitando a reflexão sobre as problemáticas de seu cotidiano e a pensar as possíveis soluções”.

Em diálogo com outros estudantes da CFR para compreender a função operacional dos planos de estudos, Raimundo Cardoso (50 anos) se manifesta nos seguintes termos: “O plano de estudo é um roteiro de orientação, uma espécie de guia sobre o tema, é nosso diagnóstico real sobre os temas que estamos estudando naquele momento” (Entrevista/2015). Do mesmo modo, Cíntia Passos (40 anos) nos respondeu dizendo que “a realização do Plano de Estudo necessita ser socializada com demais jovens em formação” (Entrevista/2015). Logo, a socialização coletiva visa a construir uma interação entre os resultados de outros Planos de Estudos feitos pelos jovens em suas propriedades. Esta atividade é denominada de Colocação em Comum (CC).

Com efeito, é em Gramsci (1982) que buscamos as bases heurísticas de uma verdadeira democracia contemporânea com relação ao papel da escola. Para este autor:

O advento da escola unitária o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário por isso refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

O princípio educativo, em Gramsci, busca estabelecer a unidade entre a necessidade de direção e de reprodução por parte do sujeito histórico, “em que a educação, além de ser um ato de conhecimento, é também um ato político, que remete para o horizonte de mudança das estruturas sociais conservadoras, a partir da prática de liberdade do ser social enquanto agente de transformação” (TORRES, 2002, p.73).

Na Proposta Pedagógica da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (PPCFR, 2003, p. 13), os passos para realização da “Colocação em Comum” são:

Apresentação oral de cada plano sobre a realidade de cada família; discussão geral com o grupo; trabalhos em grupos; redação de um texto com a síntese das discussões que representam a realidade do grupo e contato individual do monitor com cada jovem e, finalmente, a análise do resultado da pesquisa do Plano de Estudo.

A Colocação em Comum possui um papel importante no processo de formação, é o momento em que o estudante vai expor o resultado de sua pesquisa individual para o grupo. Saturnino (37 anos) relata que se trata de “uma dimensão educativa, pois vai expressar e compreender sua própria realidade, e também a dos outros. É um momento importante, onde

quem fala é o estudante, os monitores apenas coordenam e ficam escutando as descobertas feitas e a colocação do ponto de vista do estudante durante sua pesquisa” (Entrevista/2015).

Estudos de Passos (2011) afirmam que a colocação em comum segue várias etapas. No primeiro momento, cada jovem realiza a apresentação oral do seu Plano de Estudo a partir da pesquisa que realizou nas duas semanas do tempo-comunidade. No segundo momento, é realizada uma discussão geral com todo o grupo, objetivando trocar experiências, comparar realidades e fazer emergir os problemas com a finalidade de encontrar alternativas para os problemas apresentados. No terceiro, é realizado trabalho de grupo entre os jovens.

Em um quarto momento, a partir do trabalho de grupo, como resultado dessa atividade, é elaborado um texto-síntese das discussões que representam a realidade do grupo, ele deve expressar todo o conhecimento prévio e a problemática do tema gerador que foi proposta para que a pesquisa fosse realizada. E, finalmente, é feita a análise do resultado da pesquisa pelos monitores, concluindo esta etapa da Colocação em Comum. Essa dinâmica proporciona aos monitores uma visão geral sobre o desempenho dos jovens, e a realidade socioeconômica e cultural sobre o tema e contexto abordado.



Figura 17: Alternantes da CFR realizando a colocação em comum, Fonte: ARCAFAR (2010)

Compreendemos então, a partir dessa figura, que a Colocação em Comum é um recurso pedagógico que não está isolado do processo de formação dos jovens; de certa forma, dinamiza as atividades e contribui para a construção do conhecimento prático e teórico dos jovens. Silva (2008, p. 37) destaca que a Colocação em Comum é “[...] um exercício de socialização das experiências individuais que a partir daí podem resultar numa síntese da experiência coletiva local a ser registrada por cada aluno e desencadear o processo de formação nas várias outras disciplinas”.

Estevam (2003) assinala dizendo que analisa a Colocação em Comum como um confronto necessário, pois permite a troca de experiências e de ideias que ajudarão na construção de um conhecimento coletivo. Cintia Passos, monitora entrevistada, afirma que [...] “a Colocação em Comum estimula o jovem a desenvolver e melhorar a sua expressão oral, e a personalizar suas descobertas, possibilitando aquisição de uma expressão mais especializada” (Entrevista/2015).

Nessa atividade, o papel dos monitores é acompanhar e facilitar o processo para que haja a participação efetiva e ativa dos agricultores e agricultoras em formação. Além do mais, provoca o debate, problematiza o tema e levanta os pontos de aprofundamento para aulas e disciplinas a serem ministradas posteriormente.

A operacionalização da Colocação em Comum depende muito da criatividade dos/as monitores/as e das possibilidades de cada tema. Devem-se utilizar técnicas e dinâmicas para motivar os/as alunos/as e tornar sempre significativo o tema em questão. Podem-se usar de vários artifícios para esta prática, como teatro, desenhos, cartazes. Como dissemos, o monitor deve ser o apoio para esta atividade. Gimonet (2007) adverte dizendo que “negligenciar a colocação em comum significa amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamentalmente educativa”. A esse respeito, Cíntia Passos nos relata que: “Se a colocação em comum não acontecer, a responsabilidade da CFR está em jogo, assim como todo o trabalho da equipe pedagógica” (Entrevista/2015).

Na narrativa de Cíntia, compreendemos que a colocação em comum é constituída por três pilares: saber escutar, saber perguntar e saber falar, articulando, assim, os momentos de vivências na unidade produtiva e familiar e na CFR. Esse processo, na formação, contribui para abertura do diálogo e a interação de novas ideias, construindo novas ações perante o seu meio socioprofissional e cultural. A esse respeito, Morin (2012, p.191) nos auxilia na compreensão de que a colocação em comum, ferramenta de aprendizagem da Casa Familiar Rural, é passagem de transição de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro, sobretudo do individual ao coletivo do grupo. Assinala o autor que “o desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo”. Para Gimonet (2007, p. 43), “essas passagens e transições se colocam em termos de acompanhamento, de atitudes e de animação pedagógica”.

Outro recurso importante na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos são as Fichas Pedagógicas⁶¹, que servem para orientar o estudo dos aspectos teóricos ligados à formação profissional (agricultura, pecuária, extrativismo, manejo de recursos naturais etc.) e à formação geral. De acordo com a Proposta Pedagógica da CFR de Boa Vista do Ramos (2003, p. 30), as fichas possuem características específicas que as diferenciam de um texto técnico, como pode ser atestado na descrição a seguir.

1) Nos aspectos técnicos, a ficha pedagógica deve partir da realidade enfrentada pelas famílias e comunidade no seu cotidiano com a agricultura (plano de estudo). Partindo da vivência da comunidade, são inseridos novos elementos para discussão e análise. 2) Dentro deste contexto, a ficha pedagógica não é um texto técnico, mas sim um documento que possibilita ao jovem um conhecimento crítico de sua realidade, onde o jovem possa colocar sua opinião e sua prática sobre o tema abordado e conhecer informações novas que possam ser utilizadas em suas atividades com a agricultura e na sua vivência com a comunidade.

As Fichas Pedagógicas são instrumentos que permitem aos jovens na CFR estabelecer interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, com a finalidade de “assegurar a relação entre o período de prática em sua residência e o período na CFR; buscar, através de estudos técnicos de interesse dos jovens, uma formação geral no desenvolvimento dos conhecimentos científicos” (PPCFR, 2003). Ao que se percebe, é um dos instrumentos fundamentais para articular a construção do conhecimento, a partir do tema gerador, com as disciplinas de formação geral e os temas profissionalizantes. De acordo com a Coordenadora Pedagógica da CFR de Boa Vista do Ramos,

A Ficha Pedagógica é também chamada por nós como livro do agricultor. Lá está reunido algumas informações necessárias sobre o Tema Gerador; na ficha, também são encontrados os conteúdos das disciplinas do núcleo comum como português, matemática, ciências, história [...] a ficha não é algo acabado, é também construída durante a alternância, ela busca fazer o elo entre o saber tradicional com o saber científico, explicam os fenômenos, os porquês das coisas [...]. Vejo três grandes funções da ficha: primeira é levar o jovem a conhecer sua realidade, uma tarefa também feita no plano de estudo e que a ficha complementa; a segunda é fazer o jovem refletir sobre a sua realidade e, com esse conhecer e refletir, vem a terceira parte: fazer o jovem agir sobre a sua realidade, buscando a família, as soluções e constantemente avaliar e reavaliar essas ações.(Entrevista/2015).

⁶¹ Esta ferramenta metodológica é também chamada pelos participantes do projeto Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos como Livro do Agricultor(a).

Ao tecer considerações sobre a função da Ficha Pedagógica, Graça Passos nos faz entender que a elaboração textual dessa ficha não é meramente conteudista ou instrutiva para operar mecanicamente ou fazer os estudantes reproduzir conceitos prontos e acabados. Trata-se de um material que conduz o alternante a compreender-se ontologicamente e axiologicamente no contexto que lhe é apresentado, sobretudo as suas contradições diante do que fala e atua. Para Rocha e Batista (2003, p. 82), a Ficha Pedagógica é “resultado de um esforço coletivo de pensar, refletir e organizar os passos a serem dados no trabalho pedagógico junto aos alunos e comunidade”. Para Passos, “*conhecer sua a realidade*” pode ser ilustrado, quando na ficha pedagógica são recuperadas as questões do Plano de Estudo⁶², ele e/ou ela registram na Ficha Pedagógica seus primeiros questionamento, por exemplo, quando lhe é perguntado: como eu e minha família fazemos uso múltiplo da floresta?

A partir dessa compreensão e domínio de sua prática sobre o uso dos recursos naturais, neste caso em análise a floresta, os estudantes “*refletem sobre sua realidade*”, e são capazes de compreender que muitas vezes suas práticas em relação ao uso múltiplo da floresta é mais conservacionista do que predatória, pois, pela prática que são absorvidas por seus predecessores, respeitam determinados períodos de caça, de retira de madeira, não pelo tempo cronológico, mas pelo tempo ecológico⁶³. Neste caso, “embora sem uma ideologia explicitamente conservacionista, os povos e comunidades tradicionais da Amazônia seguem regras culturais para o uso dos recursos naturais que, dada a densidade populacional e o território em que se aplicam, são sustentáveis” (ALMEIDA, 2009, p. 288).

Para além do aprofundamento do conhecimento do meio, a Ficha Pedagógica traz informações complementares sobre as leis do código florestal, espécie de plantas e animais em extinção, a importância da floresta para equilíbrio dos ecossistemas, sequestro de carbono, etc., compelindo uma posição, uma atitude concreta do alternante sobre o tema em estudo, alcançando, assim, a terceira função da Ficha Pedagógica, “*agir sobre a sua realidade*”.

O agir sobre sua realidade, como sugere Passos em sua narrativa, pode ser ilustrado na Ficha Pedagógica e na prática de campo que orienta os alternantes a realizar um inventário florestal, como ilustrado na figura 18.

⁶² O Plano de Estudos é o ponto de partida para elaboração da Ficha Pedagógica.

⁶³ Ver Evans-Pritchard (1978) no livro *Os Nuer*. O autor distingue os conceitos de tempo e espaço em dois tipos: aqueles que são principalmente influenciados pelo meio ambiente, o tempo ecológico e os que são principalmente reflexos das relações mútuas dentro da estrutura social, o tempo estrutural.



Figura 18: Aula de Manejo de Florestas na comunidade Curuçá. Fonte: ARCAFAR (2010)

As Fichas Pedagógicas são feitas com a colaboração de uma equipe técnica interdisciplinar. Nelas são sistematizados os conteúdos da Semana, a partir da Colocação em Comum, possibilitando apoio sobre o conhecimento e a realidade do jovem, explicações científicas acerca do tema, resumo essencial e exercício que possibilitem a articulação entre teoria e prática. Conforme Passos (2011, p. 45), a ficha pedagógica, em sua estrutura e modo de conduzir os conhecimentos, é composta de quatro elementos, a saber: “a) o que eu sei – síntese pessoal do Plano de Estudos; b) o que nós sabemos – síntese grupal realizada pela colocação em comum; c) o que a ciência sabe - os conhecimentos científicos e tecnológicos e, d) síntese final – conclusões pessoais” e coletivo construído.

O Caderno da Alternância é outro instrumento pedagógico. Ele consiste na organização e sistematização dos resultados obtidos nos Planos de Estudos e também durante a sessão de formação na CFR de Boa Vista do Ramos, já ampliados, refletidos e ilustrados. Compõe-se de um “retrato” da realidade vivenciada pelo alternante, representada aqui como um conjunto de informações, as formas como foram obtidas no campo, bem como no período de permanência na Casa Familiar Rural. Para Zamberlan (1996, p. 16), o Caderno da Alternância consiste numa,

- a) uma tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do aluno; b) ajuda a desenvolver a formação geral, porque ali retrata a história do meio familiar, da localidade de moradia, da terra em que trabalha, da vida profissional e social; c) representa um dos elementos de orientação profissional, porque as reflexões são frutos do trabalho do jovem e vida profissional e social da família.

Além da função de comunicação entre família e a CFR, o caderno é uma espécie de diário do alterante⁶⁴. Nele, é dever de cada educando anotar todas as atividades desenvolvidas diariamente: aulas, palestras, atividade extraclasse, trabalhos e recados, serões (atividades noturnas), avaliações e notas, análise escrita do desempenho escolar e suas metas. A utilização do caderno permite ao educando uma constante avaliação de seu progresso. Além disso, permite aos pais uma noção completa do trabalho da escola. Se utilizado corretamente, o aluno o dispõe para levar aos pais sua trajetória em cada sessão na Casa Familiar Rural (QUEIROZ, 2004).

Marcial (23 anos), quanto indagado sobre a finalidade do caderno de estudo, revela o seguinte: “O caderno da alternância é uma espécie de memória, o que fazemos na CFR e na nossa propriedade, nossos pais acompanham e assinam o caderno. Quando chegamos na CFR, os monitores avaliam e dão visto naquilo que foi desenvolvido na comunidade, conforme registrado no caderno” (Entrevista/2015).

O Caderno da Alternância ou caderno da Realidade acompanha o aluno durante todo o período da sua vida escolar na CFR, possibilitando ao mesmo resgatar e sistematizar sua história de vida, retomar questões discutidas em outros momentos e amadurecer intelectualmente pelo exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese.

Da necessidade de ampliar os conhecimentos, ampliar e confrontar suas informações com as realidades distintas ou similares às expostas em sala de aula, surgiu a prática da *Visita de Estudo*, outra ferramenta pedagógica que facilita o processo de ensino-aprendizagem dos jovens da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Para Pacheco (2010, p. 157), a visita e viagem “objetiva levar o jovem a confrontar o conhecimento de cada um e da família com o conhecimento dos outros, sobre o Plano de Estudo em questão”, por exemplo, cooperativas de produtores rurais, instituições de pesquisa como INPA, EMBRAPA, empreendimentos econômicos solidários e propriedades individuais e coletivas onde o uso da terra é feito a partir dos princípios e fundamentos da Agroecologia.

⁶⁴ Quando o aluno responde as questões do Plano de Estudo com sua família ou no meio sócio-profissional, ele elabora individualmente uma síntese com as respostas obtidas. Estas, por sua vez, serão levadas para um momento na escola denominado Colocação em Comum, quando todos os alunos compartilham suas respostas, elaboram uma síntese geral do Plano de Estudo e apontam as principais questões que devem ser aprofundadas. É tudo registrado no Caderno da Alternância, mostrando que o instrumental pedagógico da CFR se completa e está interligado no processo ensino e aprendizagem dos alternantes.

A agroecologia é conceito defendido pelo projeto educativo da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, faz parte do plano de formação, e os projetos profissionais são conduzidos nestas perspectivas, ou seja, uma transição agroecológica e o fortalecimento das unidades produtivas e vivência familiar das comunidades tradicionais. As ilustrações a seguir revelam que as intervenções externas feitas pelos técnicos do IDAM e de outras instituições de extensão rural e pesquisa podem contribuir na construção de conhecimento práticos das alternâncias.



Figura 14: Visita de Estudo na Fazenda do Sr. Manoel no Paraná do Ramos – Fonte: ARCAFAR-AM, 2004

A função desse instrumento é pedagógica, com objetivo de ampliar e complementar conhecimentos. “Essa visita e viagem de estudo é realizada pelos alunos, acompanhada por um monitor e alguns pais, isso ajuda na divisão das responsabilidades dentro e fora da EFA” (ZAMBERLAN, 1995, p. 21). As Visitas e Viagens de Estudos se encerram com relatórios elaborados pelos alunos e que irão compor, também, o Caderno da Alternância. Os relatórios são antecedidos de sugestões em comum e debates que proporcionam a troca de impressões entre as diferentes formas de ver a realidade observada. Essa atividade incentiva e provoca o aprofundamento de temas ambientais, técnicos, políticos e sociais, convertendo assim esses saberes construídos em um novo entendimento da realidade. Vejamos o relato de um das jovens entrevistada:

A visita de estudo que eu mais gostei foram duas: uma foi na Casa do Seu Manoel Oliveira, a gente foi fazer prática de castração, cada aluno castrou um boi, tiramos até foto, foi muito legal [...] outra foi na alternância de pesca, a gente foi para o rio pescar e ouvimos história de pescador, o monitor Guerreiro ensinou para nós os nomes científicos de alguns peixes que eu mesmo não conhecia [...] mas o que eu gostei mesmo foi o assado na beira

do rio, nos divertimos e ainda aprendemos fazer farinha de peixe (Mariana Matos, 30 anos, Entrevista/2015).

Percebemos, na fala de Mariana Matos, que aprender na CFR supera a educação bancária, como assinala Freire (2011), quando se referia à educação brasileira, pois entendia o autor que ela assinalava à mera transmissão passiva de conteúdos do professor, assumido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que era assumido como aquele que nada sabe. Mariana, em sua narrativa, mostra o contrário, pois a prática de manejo com os animais lhe proporcionou conhecimento técnico, assim como apreender sobre manejo de lagos e acordo de pesca foi necessário para a sua formação. Mas a atividade também lhe proporcionou atividade recreativa – “o que eu gostei mesmo foi o assado na beira do rio, nos divertimos e ainda aprendemos fazer farinha de peixe”.

A fala de Mariana nos remete aos estudos de Bourdieu (2007), na medida em que expressa em seus textos que educandos oriundos de meios sociais desiguais possuem heranças culturais diferenciadas e tendem a agir de acordo com essa cultura já interiorizada. De acordo com este mesmo autor, para difundir a cultura socialmente legítima e valorizada universalmente, é necessário que esses indivíduos tenham contato com os conhecimentos e com práticas culturais. Assim reestruturarão seus *Habitus* (IBIDEM).

A recreação, nesse enfoque, tem uma função pedagógica, uma intenção proposital, pois, quando um indivíduo está em recreação, significa que está sentindo prazer em realizar alguma coisa. Os seres humanos são movidos, principalmente, pela emoção e pelo prazer; sendo assim, fica muito mais fácil assimilar alguma coisa a partir daquilo que nos faz bem, sendo possível englobar os mais altos níveis de conhecimento.

Outro instrumento da Pedagogia da Alternância é constituído pelas Visitas às Famílias. Estas visitas são realizadas pelos monitores, quando o jovem se encontra no período de convivência com a família; todas as ações são compartilhadas em comum entre escola, família, comunidade. Para Maciel Arruda (23 anos), sujeito da pesquisa ouvido neste estudo,

A visita de monitoria [Visitas às Famílias] eu acho importante, porque é quando os monitores vão às propriedades visitar nossas práticas e muitas das vezes tirar as dúvidas. É também a oportunidade de aprendemos mais a respeito do tema que foi estudado na alternância passada e também é o momento que temos um tipo de assistência técnica, pois os monitores não só visita a área que estamos plantando dentro da técnica, mas ele visita toda a

propriedade e a família participa também, porque o interesse do desenvolvimento da propriedade é todos (Entrevista/2015).

O jovem alternante recebe em sua casa a visita de monitores/as, num momento de troca de ideias, sobre questões sociopedagógicas e técnica de plantio, criação de animais, atividades extrativistas e outras ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do jovem. Na verdade, observamos, na pesquisa, que a Visita à Família é mais um instrumento para integrar os espaços e os tempos diferentes – CFR de Boa Vista do Ramos e a família.

Devidamente planejadas pelos/as monitores/as com seus respectivos objetivos, e realizados de forma sistematizada a cada semana, a visita objetiva, segundo a Presidente da ARACAFAR-AM:

a) Conhecer a realidade do aluno e o seu meio para aprofundar nos problemas de ordem socioeconômica e suas influências sobre os jovens, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem; b) Acompanhar as pesquisas do Plano de Estudo, Caderno da Alternância, leituras, exercícios de fixação de aprendizagem, atividades de retorno, experiências e práticas dos alunos; c) Conscientizar as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos e coatores da alternância, bem como da importância da participação na CFR de BVR, através da Associação; e d) As visitas às famílias permitem uma avaliação de todo o processo educativo da CFR de BVR: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético espiritual.

De acordo com Quadros e Bernartt (2007, p. 10),

[...] trata-se de atividades desenvolvidas pelos monitores no meio familiar do aluno, têm por objetivo: a) Aproximar a escola da família e comunidades; b) Facilitar conhecimento da realidade do aluno; c) Criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos jovens; sobre questões técnicas e pedagógicas da escola; d) Implicar mais os pais no acompanhamento do filho durante a estadia em casa, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio. e) Envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação.

É comum, a cada sessão de formação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, os jovens receberem visitas de profissionais de outras instituições, geralmente muito ligados ao tema que está sendo tratado na semana de formação. Essa visita é chamada de

Intervenções Externas, outra ferramenta metodológica da Casa Familiar Rural. Acontecem como meios de aprofundamento dos temas do Plano de Estudo, após a Colocação em Comum.

O eixo da formação na CFR são os temas contextualizados que dão o verdadeiro sentido aos conteúdos estudados. As aulas só devem acontecer a partir da síntese do Plano de Estudo, após a Colocação em Comum. Mesmo que seja difícil, os/as monitores devem, na medida do possível, fazer a ligação dos conteúdos vivenciados com os conteúdos oficiais.

A partir dos temas do Plano de Estudo, são realizados alguns cursos ou oficinas durante o ano para aprofundar algum tema como, por exemplo: depois do Plano de Estudo de Meliponicultura, um curso ou oficina sobre beneficiamento do mel, reprodução de abelhas sem ferrão e outros. Para a realização das Intervenções Externas, conta-se com pessoas e entidades públicas e privadas que colaboram voluntariamente com esse processo educativo. Observe-se que essa intervenção acontece em horário de aulas, já que tem objetivo de completar o tema do Plano de Estudo.

Durante as observações, participações nas alternâncias e principalmente nas análises documentais e entrevistas realizadas com os jovens, pais, monitores e coordenadores pedagógicos, identificamos que os Instrumentos Pedagógicos da Casa Familiar Rural representam uma das características da Pedagogia da Alternância, ou seja, a alternância possui um dispositivo pedagógico específico. São esses instrumentos e atividades que podem fazer a diferença na educação do jovem agricultor. Se bem desenvolvidos pelos monitores e outros atores implicados que colaboram com a formação na CFR, eles podem fazer com que a alternância seja um processo formativo contínuo que acontece na descontinuidade das atividades.

É importante salientar que as atividades e instrumentos não são estanques. Mas entendemos, através do desenvolvimento desses instrumentos, que a Pedagogia da Alternância, em termos de processo de aprendizado, é uma abordagem da pesquisa científica, no viver das situações: observar, coletar dados num campo, exprimir esses dados, se interrogar sobre esses dados, buscar respostas a essas perguntas, e colocar os dados no campo, tentar experimentar ou tentar passá-los para a abordagem científica. É nesse momento e a partir dessa didática, que é possível visualizar a interdisciplinaridade e a concretização da sinergia entre o peso e valor do saber tradicional com o saber científico. Ou seja, uma complementando a outra no que se refere à construção do conhecimento significativo e contextualizado dos povos e comunidades tradicionais de Boa Vista do Ramos.

3.3 - O Projeto Profissional no desenvolvimento social dos educandos da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

Os sujeitos sociais constroem-se num processo de vir-a-ser, na medida em que assumem a perspectiva futura de uma categoria em realização. De acordo com Torres (2002, p.63), “é a política que se coloca como uma área de possibilidade de hominização no âmbito da liberdade do homem. Por isso, a liberdade não deve ser vista como um conceito abstrato e/ou um ente que se baste a si próprio, ela é conduzida por sujeitos concretos que têm vontades, desejosos, que fazem escolhas e se auto superam”.

Os sujeitos sociais encontram na política os sentidos da vida. Em Aristóteles (s/d, p. 2010), percebemos que “os homens tornam o prazer por objetivo, e, com efeito, há talvez um prazer no objetivo, mas não um prazer qualquer, que cada passo se encontra”.

Enquanto força matriz que move os seres humanos em sua sociabilidade, a política não pode ser compreendida numa harmonia, e sim na extensão dos conflitos e dos paradoxos. Na Amazônia, a política é fortemente vivenciada em meios aos conflitos em cujo protagonismo se espraiam os movimentos sociais. No campo da educação, deve-se reconhecer o fato de o seu protagonismo ser secular, sobretudo a educação do campo que, como vimos anteriormente, está associada à luta pela terra.

O projeto Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos se inscreve nesse âmbito do protagonismo dos sujeitos, dentro de uma política macro, voltada para o desenvolvimento humano. Trata-se de uma proposta de educação voltado para o campo, de modo que essa educação se constrói pelos que vivem *no* e *do* campo, e que sonham e lutam por um desenvolvimento sustentável e solidário. Caldart (2002, p. 26) afirma que “**No**: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A Educação do Campo da Amazônia⁶⁵ vem se instituindo como área própria de conhecimento que tem o papel de fomentar o debate e de acumular discussões no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário social sobre a relação preconceituosa que há entre

⁶⁵ A expressão Educação do Campo *Da* Amazônia é, a princípio, por conta de uma geração de sujeitos partícipes e atores nos processos de formação nas práticas socioeducativas promovidas por experiências exitosas na região, como a Pedagogia da Alternância, por exemplo, escolarizando os mesmos e fazendo uma educação considerando a cultura local, os valores, produzindo formação para o trabalho e a participação social.

campo e cidade, na qual o campo aparece como o lugar de atraso⁶⁶. De acordo com Passos (2006, p. 6), “o meio rural não é um espaço provisório como já foi falado por alguns teóricos. Também não é um espaço vazio. Lá existe uma juventude que precisa exercer a sua cidadania” e isto inclui o direito de ter uma educação de qualidade que possibilite sua permanência no meio rural com padrão de vida compatível com o mundo atual.

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos possui uma organização e aplicação metodológica própria para operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem, cumprindo assim o desenvolvimento de um dos pilares da Pedagogia da Alternância, o desenvolvimento do meio com a formação integral. A proposta educativa da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos tem como base o art. 28 da LDB⁶⁷ que versa sobre a “oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Na construção do plano de formação dos cursos ofertados pela CFR, a equipe pedagógica considera a relação dos seus habitantes com a natureza e seus *modus de vivendi*. Os elementos da natureza terra, floresta e água são importantes e influenciam significativamente na vida desses sujeitos, seja na sua produção material, na produção imaterial e suas manifestações simbólicas. De acordo com Witkoski (2007, p.27), “os povos tradicionais – índios, seringueiros, quilombolas, caboclos, ribeirinho [...], possuem vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes terras, florestas e águas onde trabalham e vivem”

A partir de uma pesquisa participativa realizada pela equipe pedagógica da Casa Familiar Rural, estrutura-se um Plano de formação que é a diretriz de todo o processo de formação dos alternantes e de suas famílias. Ressalte-se que as famílias são partícipes na construção do Projeto Profissional, sendo que o projeto é o fulcro para a busca do desenvolvimento local. Nesse processo, a CFR utiliza um instrumental pedagógico como suporte na elaboração do projeto profissional, bem como na a execução do projeto durante a formação dos alternantes.

⁶⁶ Ver, a este respeito, Pinto (2000).

⁶⁷ LDB Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O emprego desses instrumentos pedagógicos específicos da pedagogia da alternância permite a integração entre a realidade dos jovens e a realidade acadêmica. Os instrumentos pedagógicos utilizado pela CFR de Boa Vista do Ramos estão organizados em: instrumentos de pesquisa, de comunicação e de avaliação, são mecanismos que visam construir um projeto pautado na formação humana dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia profunda. A esse respeito, Maciel (23 anos) explica a importância das ferramentas pedagógicas. Ouçamos:

Para facilitar nossos estudos, nós, alunos da CFR, utilizamos as ferramentas pedagógicas, como o Plano de Estudo, a colocação em comum, a ficha pedagógica, o mutirão agroecológico comunitário, visitas de estudos e o caderno de alternância. Nós na CFR pesquisamos, nos comunicamos e avaliamos todas as atividades. (Entrevista/2015).

Maciel explica que, durante o tempo-escola, os jovens desenvolvem atividades relacionadas aos conhecimentos gerais e técnicos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. As atividades são desencadeadas pelo tema gerador a ser trabalhado na semana em que o jovem se encontra no ambiente da CFR, nesse momento são desenvolvidas atividades de formação geral, como as de caráter técnico, nas quais são utilizados diversos recursos pedagógicos que auxiliam na articulação do conhecimento. Supõe articular, distinguir sem separar, associar sem reduzir (MORIN, 2003), exigindo do alternante não somente uma simples inspiração do ambiente, mas uma alusão de sua parte para agir onde se encontra.

Para Gimonet (2007, p. 28), os instrumentos apropriados são que permitem a sua implementação, sem o uso dos instrumentos pedagógicos “a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que os diferentes componentes se interagem”. Freire (1989) chama a atenção para o fato de que é necessário conceber um método que seja também o instrumento do aluno e não somente do educador e que identifique o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem.

Na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, os recursos pedagógicos aplicados levam em consideração a experiência e visão dos pais, dos estudantes e dos monitores/educadores que participam do projeto. A esse respeito, Adalberto do Nascimento (44 anos) de manifesta, nos seguintes termos:

Em março de 2003, a equipe da CFR de Boa Vista do Ramos, juntamente com o IMAFLORA, Prefeitura Municipal e Escola Agrotécnica Federal de Manaus, ficaram 08 dias visitando as famílias e os primeiros alunos da CFR, foi feito um diagnóstico da realidade local, tanto econômico como social e sobre seus costumes e modo de vida. Depois desse levantamento, uma equipe de técnicos e educadores fizeram um relatório que foi apresentado na comunidade. Foi um dia todo de debate e discursão na comunidade, para sair daqui os temas geradores que iram compor o Plano de Formação do curso de Agentes de Desenvolvimento da Agricultura Familiar, ou seja, o currículo. (Entrevista/2015).

Falar sobre o projeto profissional dos educandos da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos leva-nos a deslindar os desafios que se põem na vida dos jovens, seu futuro, suas buscas e conquistas. A juventude é uma categoria plural, portanto, não é unívoca, de valor universal, homogênea. Compreender a juventude exige reconhecê-la como uma construção histórica e cultural, inscrita numa cartografia social mais ampla, em que a definição de faixa etária é um dos elementos constitutivos. Para Spósito (2003), a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Deve-se reconhecer que nessa faixa etária os jovens necessitam de políticas centradas na noção de cidadania, abrindo a possibilidade da consideração dos jovens como sujeitos integrais, para os quais se fazem necessárias políticas articuladas intersetorialmente.

No Brasil, atualmente, a juventude é definida na faixa etária de 15 a 29 anos, sendo o Plano Nacional de Juventude um dos principais instrumentos de tal definição. É expressivo o contingente de jovens na Região Amazônica. Dados do IBGE (Censo 2010) indicam que 35% da população amazônica é jovem, espacializada nos estados, como demonstrado pelo próprio IBGE.

As juventudes amazônicas só podem ser compreendidas na dinâmica da complexidade que marca a região, cujo processo histórico de antropização foi pontuado por conflitos, e o contexto atual é agudizado por contradições e desigualdades. Carneiro (2005, p. 48) observa que é "importante termos em mente a impossibilidade de traçar um perfil da juventude rural brasileira ou de construir um padrão, um tipo ideal, do 'jovem rural' ". Assim, também não é possível traçar um perfil da juventude rural amazônica, mas há muitos elementos que potencializam reflexões sobre a juventude numa perspectiva multidimensional,

entendida como grupos cambiantes, situados em espaços sociais e temporalidades que lhes atribuem múltiplos significados.

O cotidiano dos jovens da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos no trabalho, na família, na educação e no lazer, suas principais manifestações, revela que o trabalho na região é marcado pela dependência da terra, das águas e das florestas. A labuta no trabalho dos sistemas de cultivo e de criação, no extrativismo, na pesca, é base constitutiva da produção familiar e é nesse contexto que os projetos profissionais são construídos.

No curso de Técnico em Agroecologia desenvolvido na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, o ponto de partida para a construção do projeto profissional se dá na primeira semana de estudo em alternância com o Tema Gerador *Onde Vivemos*, momento em que os estudantes iniciam o processo de conhecimento e reconhecimento do espaço no qual vivem. Nesse contexto é introduzido o estudo da Permacultura⁶⁸, que tem como princípios: o cuidado com a terra, o cuidado com as pessoas e a partilha dos excedentes. A construção de design⁶⁹ da unidade de produção a partir de planejamento por setores e zonas será em todo período de formação a referência para a alocação de elementos dos eixos animal, vegetal, humano e os recursos naturais. Raimundo Saturnino (38 anos), monitor da CFR de Boa Vista do Ramos, explica que,

o projeto profissional do jovem da Casa familiar Rural de Boa Vista do Ramos é o conjunto de tudo que foi trabalhado durante os três anos de formação. O PPVJ é um pouco de tudo: da ligação dos temas geradores com as disciplinas do Núcleo Comum; do Plano de Estudo que dá a oportunidade de conhecer melhor a realidade do jovem na propriedade e na comunidade; da Colocação em Comum que induz compartilhar experiências entre os jovens; da Intervenção Externa que motiva e leva o jovem a comparações; das Fichas Pedagógicas que traz informações técnicas e conhecimento científico para os jovens sobre determinados temas. E, sobretudo, é resultado do diálogo entre o jovem e a família, pois o PPVJ é reflexo de um trabalho conjunto, por isso é Profissional de Vida do jovem. Profissional, porque é elaborado a partir de um diagnóstico real da família, tendo em vista a viabilidade econômica, social, ambiental. De Vida, porque o projeto está inserido em um contexto de identidade, de sentimento de pertença, ou seja, o jovem que faz um projeto de Meliponicultura é ciente de suas responsabilidades; é ciente que seu projeto vai gerar renda através do mel e

⁶⁸ Permacultura é uma síntese das práticas agrícolas tradicionais com ideias inovadoras. Unindo o conhecimento secular às descobertas da ciência moderna, proporciona o desenvolvimento integrado da propriedade rural de forma viável e segura para a agricultura familiar. É uma escola da Agroecologia.

⁶⁹ Nesse contexto, a tradução da palavra “design” é mais do que desenho. Design é planejamento consciente, considerando todas as influências e os inter-relacionamentos que ocorrem entre os elementos de um sistema vivo

seus subprodutos, e também contribuirá para a conservação e preservação do meio ambiente, pois para ter um meliponário é necessário florestas. Eu acredito, levando em consideração nossa experiência de 14 anos, que o PPVJ é o resultado de um trabalho interdisciplinar; é a unidade na complexidade e a complexidade na unidade (Entrevista, 2015).

A partir destas considerações feitas por Saturnino, podemos compreender que o Projeto Profissional desenvolvido na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos não é apenas um projeto destinado à aceitação ou não do mercado⁷⁰, mas um projeto complexo pela sua dimensão holística, situado no tempo e no espaço. Morin (2004, p. 65), quando se refere à *Aprendizagem Cidadã*, defende que o ser humano deve ser formado e orientado a partir de uma educação para a complexidade, ou seja, a educação deve instruir para autoformação, no sentido de ensinar a viver, assumindo a condição humana, e a ensinar como se tornar cidadão.



Figura 20 – Oficina de projeto profissional na CFR de Boa Vista do Ramos e exposição

Na fase de finalização do ciclo formativo, o projeto profissional é orientado através de Oficinas de Projetos, onde o monitor-orientador acompanha passo a passo o desenvolvimento do projeto de cada estudante. É momento de grande reflexão na elaboração do design, que representa a conexão entre os elementos dentro de um sistema vivo, bem como o objetivo, a meta, a ideia de custo do projeto, unidade executora, tempo, cronograma, fonte financiadora e outros. Conforme figura 20, observa-se que o empenho e dedicação da equipe pedagógica e dos jovens é tamanha, que nos lembra Freire (2001, p.75), quando relata o

⁷⁰ O projeto é avaliado por toda a equipe de monitores e outros parceiros da formação, durante o processo de elaboração. É um meio de avaliação e aprovação no final do curso, bem como um instrumento concreto para inserção profissional, na perspectiva de ocupação e geração de renda.

processo de alfabetização de adultos: “É comovente observar o deleite dos camponeses quando o mundo das palavras se abre a eles. Às vezes, dizem: Estamos cansados, a cabeça dói, mas não queremos sair daqui sem saber ler e escrever”.

A figura 20 ilustra as etapas de realização da construção do projeto profissional que o alternante irá realizar em sua unidade de produção. Tratando-se de ação participativa, o princípio educativo do projeto profissional é a síntese dos princípios filosóficos e pedagógicos da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos que visam formar integralmente o estudante, o cidadão para atuar de forma participativa na comunidade como um agente de mudança. Aqui “se percebe a estreita relação entre trabalho e educação [...] o trabalho toma a dimensão educativa, dada a sua contribuição para a formação integral” (JESUS, 2009, p. 104-105). Nesse sentido, os projetos profissionais desenvolvidos pelos alternantes da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos,

são construídos a partir das necessidades que cada um de nós temos na nossa propriedade. No meu caso, eu desenvolvo projeto de meliponicultura, porque além do manejo é fácil, nos traz muitos benefícios, a produção do mel eu vendo e consumo, e também a ação de polinização das abelhas melhora a produção de frutas que serve tanto para as pessoas como para a nossa criação de animais (Jussara Arruda, 25 anos, entrevista 2015)

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de educação que se insere na perspectiva de desenvolvimento humano, em cujo significado assenta-se a emancipação social dos povos. O PNUD (2006) define o desenvolvimento humano como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser (Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD, 2016).

O desenvolvimento regional, por seu turno, evoca um conceito voltado, conforme Furtado (1997, p.19), para o desenvolvimento econômico concentrado no estudo do processo acumulativo a nível das forças produtivas”. Dessa maneira, os projetos profissionais que são apresentados pelos alternantes da Casa Familiar Rural não é somente um componente curricular ou ensaístico, mas são empreendimentos econômicos solidários em potencial, que podem muito contribuir para o desenvolvimento local.

O conceito de Desenvolvimento Local pode receber definições distintas e variadas. Ávila (2003, p. 15) esclarece dizendo que “o significado desta expressão ainda é objeto de contínua análise e discussão, em virtude de sua ainda muito curta trajetória histórica”. Compreendemos, a partir de estudos de Buarque (1999), que o desenvolvimento

local é um processo microssocial de construção coletiva, no qual prevalecem as necessidades sociais e culturais, mas que devem ser sincronizadas com as oportunidades locais de desenvolvimento, tantos nos aspectos econômicos de inserção no mercado, como nos aspectos dos recursos naturais disponíveis e sua conservação.

Amaro (2009, p. 108) realiza uma formulação mais sistematizada no que diz respeito ao conceito de desenvolvimento local, afirmando que se trata de um “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades”. Aqui a comunidade assume o protagonismo principal nesse processo, segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas.

É patente, a partir de Amaro (2009), que o desenvolvimento local pressupõe uma transformação consciente da realidade local. Isto implica uma preocupação não apenas com a geração presente, mas também com as gerações futuras, e é neste aspecto que o fator ambiental assume fundamental importância. O desgaste ambiental pode não interferir diretamente na geração atual, mas pode comprometer sobremaneira as próximas gerações (SACHS, 2001).

Para Freitas (2005, p. 27), “o desenvolvimento só poderá ser chamado de local se houver a exploração e descobertas das potencialidades locais relacionadas ao processo de desenvolvimento, além dos elementos endógenos⁷¹ e exógenos⁷² ligados à comunidade-localidade”. Trata-se de uma sinergia com os princípios e fundamentos da Educação do Campo, acreditando que o verdadeiro desenvolvimento local só é alcançado por meio de formação e educação da própria comunidade, e, assim, fazendo a comunidade-localidade, por ela mesma, assumir as redes do processo de desenvolvimento. E esse desenvolvimento se realizará no ritmo próprio, específico de cada local.

Quando se faz referência ao Desenvolvimento Local e à Educação do Campo, assim como a prática da Pedagogia da Alternância, não é aceitável a passividade da população da comunidade rural abordada. Educação do Campo e Desenvolvimento Local é um binômio

⁷¹ O desenvolvimento endógeno é construído principalmente, ainda que não exclusivamente, levando em conta os recursos localmente disponíveis, tais como as potencialidades da ecologia local, da força de trabalho, conhecimentos e modelos locais para articular produção e consumo, e principalmente a valorização do saber local, assim como fazer os beneficiários como atores protagonistas do processo.

⁷² É o desenvolvimento feito com recursos oriundos de fora da região. Geralmente desprezam a cultura e o saber local, não aproveitando os recursos humanos de alto nível local.

que se casa na medida em que são articulados pela participação e cidadania. A educação é o alicerce indispensável nesse processo.

Nessa perspectiva, Sen (2000) considera que é preciso entendermos o desenvolvimento como uma combinação de distintos processos e não como uma simples ampliação do crescimento da renda e intensificação da produção. Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação da riqueza, do Produto Interno Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda, sem desconsiderar a importância do desenvolvimento econômico, mas enxergando além dele. O desenvolvimento local não pode ser entendido de forma descontextualizada, isolada, mas relacionado com outras dimensões, notadamente, sociais, ecológicas com a vida comunitária.

Capítulo IV – Trajetória de vida da fundadora da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos -AM

Minha sina é trilhar o caminho das águas. Águas que me conduzem ao meu, ao nosso destino andarilho. Destino de saberes, de sabores, de caminho, de canto e encanto. Sonhos edificadas e nutridos na força do querer Ser. Sina em aprumar as remadas no banzeiro da existência. Temporal abrindo e contornando caminhos nas (in)certezas. Andarilhando estou sob o Farol da Luz Maior. Candeia brilhante, Divina companhia, brilho da esperança. Luzes do alto com seu céu refletido nas águas revelando segredos. Água de luz que me encharca de vida. Água da gente, água do céu, água da vida. Fluidez de caminho. Vida minha!

(Poema: Andarilha das Águas - Graça Passos)

4.1- Trajetos, obstáculos e conquistas de uma mulher da educação do campo

A construção social do indivíduo implica um processo de socialização ou de educação para que se torne homem ou mulher, implicando estabelecimento de padrões de relações entre sujeitos. Esses padrões se expressam por discursos normativos, por orientações provenientes de diferentes campos: religioso, cultural, moral, social, jurídico, dentre outros, e que diferem de uma sociedade para outra, de um movimento histórico para outro.

Caldas (1996, p.53) considera que “no processo de torna-se mulher e tornar-se homem, há todo um trabalho de formação que é extremamente amplo e envolvente, um trabalho que remete às múltiplas formas de integração dos sujeitos numa dada sociedade”.

As relações de gênero, enquanto heurística que ilumina a luta e as práticas sociais de trabalho das mulheres, em suas relações com o ambiente natural, com o cosmos, enfim, com as estruturas da sociedade e do Estado moderno, estabelecem intersecção com outros conceitos, tais como os de classe e etnia/raça (SCOTT, 1991). Estabelecem também intersecção com as relações de poder não só no sentido da dominação (BOURDIEU, 2007), mas também enquanto construção de espaços (FOUCAULT, 1999), “como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais de forças (CALDAS, 1996, p.53).

Maria das Graças Serudo Passos, fundadora da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, nasceu na área rural do município de Autazes, Estado do Amazonas. Filha de Francisco Ferreira Passos e Adanary Serudo Passos, ambos do interior de Autazes, teve uma infância singular de regionalidade amazônica, entrelaçada aos elementos terra-água-floresta. De acordo com Torres (2012, p. 103),

Os estudos de gênero na Amazônia profunda não podem prescindir da tríade natureza/cultura/sociedade, ou, como prefere Edgar Morin, 'indivíduo/sociedade/espécie'. Os povos tradicionais têm a vida organizada em torno da terra/água/floresta com os quais estabelecem uma relação de respeito e efetividade.

Essa relação de pertença envolve de forma subliminar a vida dos habitantes da região amazônica, desde a infância até a vida adulta. A respeito da infância de Graça Passos (60 anos), é ela própria que nos informa nos seguintes termos:

Meus pais tiveram pouca oportunidade de estudo, contudo aprendi a conhecer as primeiras letras do alfabeto com a minha mãe. Com o falecimento de meu pai e a falta de escola, minha mãe, juntamente com cinco filhos, migraram para Manaus, nessa ocasião eu tinha nove anos. Deste período, tenho como referência marcante, em minha memória, o ambiente diverso característico da região amazônica, pela sua sazonalidade, onde vivíamos um período em terra firme e outro em área de várzea. Os dois ambientes se completavam e davam o suficiente para a família (Entrevista/2016).

A propósito dos territórios de várzea, pode-se dizer que são áreas que sofrem uma dinâmica sazonal de cheia e vazante, as quais estão localizadas às margens dos rios de água branca que possuem em sua suspensão um elevado teor de partículas rochosas oriundas de processos erosivos, fator que confere à área de várzea uma característica peculiar que é a de possuírem vantagens inquestionáveis do ponto de vista agrícola (STERNBERG, 1972).

Observe-se que a nossa informante guarda na lembrança a representação de elementos representativos e simbólicos das comunidades tradicionais onde viveu com a sua família. Os tempos e os espaços nos quais viveu sua infância são marcados pela alternância das águas nos seus ciclos do ir e vir. Ela recorda os períodos de migração da família, que alternava a moradia entre território de várzea e terra firme, ambientes diversos, numa vivência natural de movimentos precisos e sincronizados, típicos do viver amazônico, referência marcante de um ambiente que se complementava e nutria a sua família. Ouçamo-la,

As principais lembranças da minha infância, infância que eu considero um momento que eu vivi em dois ambientes, principalmente em Autazes que foi onde a gente viveu em três comunidades ao mesmo tempo. Em períodos, a gente alternava de uma comunidade para outra e, depois da morte do meu pai, minha mãe passou a conviver no Careiro da Várzea, porque lá os parentes do meu pai nos acolhiam e eu lembro de duas comunidades, principalmente o Murumurutuba, onde eu vivi bem a minha infância de brincadeira e o Varre Vento que era as duas comunidades, uma era várzea e a outra era de terra firme (Graça Passos, Entrevista, 2015).

No período de enchente, a família de nossa informante migrava da localidade de várzea denominada Murumurutuba⁷³ para a localidade terra firme do Varre-Vento⁷⁴, onde todo o trajeto era feito numa canoa. Graça Passos guarda na memória a imagem de sua mãe, mulher de fibra, trabalhadora rural, “varzeira”, que realizava o trabalho de lavagem de juta embaixo d’água, e que conduzia a canoa com seus filhos, singrando o grande e temeroso rio Amazonas.

Em Ricoeur (2014, p. XXIX), percebemos que “a fenomenologia do mundo interior é em primeiro lugar alinhar este último com o mundo chamado de exterior, cuja fenomenalidade não significa de modo algum objetividade no sentido kantiano, mas precisamente ‘arranjo’, simplificação, esquematização, interpretação”. Graça Passos continua nos informando:

Eu tenho muitas lembranças, principalmente desse mundo, desse viver amazônico, dos mistérios, das histórias, das visagens, das brincadeiras, principalmente das brincadeiras de beira de rio onde o nosso brinquedo principal era uma canoa. Eu lembro de meus primos, meus irmãos mais velhos e as crianças ali da comunidade, a gente embarcava naquela canoa. Naquele momento de brincadeira ou quando a gente ia carregar água para trazer para casa no balde, a gente brincava, entrava numa canoa, meus primos alagavam a canoa. Em decorrência disso, eu aprendi a nadar muito cedo, bem criança mesmo eu já sabia nadar, porque ali era o ambiente demonstrativo, tinha que saber nadar, eu tinha que sobreviver ali no meio daquele lugar, então tinha que nadar. Eu aprendi a nadar muito cedo. E, uma lembrança também boa na minha infância e a minha mãe lembro da firmeza, da autoridade da minha mãe, era uma pessoa linha de frente, estava sempre no comando de tudo, porque eu era uma criança e ela que ditava as normas, dizia o que eu tinha que fazer. Ela comandava uma canoa, ela pegava leme de barco, era um comandante. Eu tenho ela como uma comandante na minha

⁷³ Comunidade tradicional pertencente ao município Careiro da Várzea.

⁷⁴ Essa comunidade tradicional embora pertença ao município do Careiro da Várzea não é uma localidade de várzea que é submergida pelas águas anualmente. É uma comunidade de Terra firme.

vida, porque sempre foi a pessoa que me conduziu por todos os lugares (Entrevista/2015).

Graça Passos rememora como a canoa descia o rio, em condições perigosas, a ponto de os troncos de árvores trazidos pela correnteza arrastarem a canoa que conduzia a família dirigida por sua mãe. Sua mãe viúva com sua filha caçula eram acolhidas com alegria pelos parentes e amigos, especialmente pelos tios Dico e Biá, que disponibilizavam um cômodo de sua casa para, nesse período de alternância em terra firme, alojarem-se até o final do ciclo da enchente. Para Lopes (2012, p. 90), “o rio serve como fonte de lazer, mas também é fonte geradora de renda e alimentação, pois dele se retira uma parte do alimento, por ele chegam informações, notícias, pessoas, enfim, os rios embalam a vida dos ribeirinhos”.

Observemos, a partir da narrativa de Graça Passos, que, no ambiente ribeirinho, a identidade está predominantemente ligada à água que atravessa seu cotidiano, às subidas e decidas do rio, à pescaria, à retirada dos frutos, enfim, às atividades relacionadas aos subir e descer das águas. Como diz Bachelard (1997, p.97), a água é o “elemento mais favorável para ilustrar os temas de combinação dos poderes. Ela assimila tantas substâncias! Traz para si tantas essências! Recebe com igual facilidade as matérias contrárias [...]”.

No caso de nossa personagem, a menina Graça Passos, assim como muitas crianças da Amazônia profunda, coabitam com a água, presente diariamente em seu cotidiano e é nessa relação material e imaterial que vão definindo sua identidade. Para Tocantins (1979, p. 277), “o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”. Ou seja, o rio é que acolhe quem chega, ao mesmo tempo é o que leva, assegura o convívio entre o homem e a natureza, garante a subsistência de homens, mulheres e crianças, permitindo também que o homem amazônico retire os recursos de que precisa para garantir a reprodução da vida e das suas relações sociais (MOTA, 2016).

O espaço da casa – dos tios Dico e Biá - era compartilhado entre Graça, sua mãe e os filhos do casal que se encontravam na tenra idade. Para a menina Graça, esse lugar da acolhida representava o aconchego, abrigo seguro no seio da família ampliada, longe do perigo e do risco de vida que se enfrenta no período da enchente. A infância na terra firme era vivida com as brincadeiras no terreiro, em meio a tombos e outras peraltices. Para Ricoeur (2010, p. 48-49), essas lembranças “aplicadas à esfera da narrativa [...] é uma revelação, têm também seus direitos que devem ser preservados”.

Na memória da menina Graça Passos, a figura da tia Biá é muito presente, “ela era alegre, criativa e brincalhona. À noite, tia Biá colocava um lençol na cabeça e vestida como um fantasma, adentrava os cômodos onde as crianças brincavam distraídas, arrancando gritos de pavor, tal era o susto e o medo noturno da aparição de visagens”. Maffesoli (2005, p. 15) chama a atenção para o fato de que é “necessário pensar fora da história, pois o que tende a predominar é da ordem das pequenas histórias locais, dos acontecimentos, do que acontece, de maneira mais ou menos efervescente, em estado puro”. Neste âmbito das memórias prossegue sua narrativa nos seguintes termos:

Uma lembrança boa também desse momento de criança, eu lembro das farinhadas que eram muito coletivas, o ambiente alegre, desde o momento que minha mãe junto com primos, tios e todos iam para o roçado arrancar mandioca, trazer a mandioca e fazer todo o processamento para se transformar em produto final que era a farinha. Então, essa forma artesanal e coletiva foi muito importante na minha infância. Eu guardo muitas lembranças boas da casa de farinha, mesmo brincando, fazendo peraltice, mas a gente também participava daquele mundo do trabalho, daquele mundo que, ao mesmo tempo, tinha uma representatividade muito coletiva e muito familiar, muito do comando dos nossos pais também (Entrevista/2016).

A história de Graça Passos é compreendida no âmbito da chamada micro história, pertencente ao mundo das águas, como criança ribeirinha que busca extrair das brincadeiras regionais o sentido para a sua vida. Conforme Merleau-Ponty (1994, p. 25), são “qualidades de nossa experiência efetiva, recobertas por um saber, e que conservamos o direito de conceber uma qualidade pura que definiria o puro sentir”. Conforme Lopes (2012), as populações locais sempre tiveram uma relação estreita com a natureza e desenvolveram conhecimento sobre biodiversidade de seu meio ambiente, tendo em vista a vivência de modo integrado.

Observa-se que a criança na Amazônia também se insere no processo de trabalho. Conforme Fraxe (2000, p. 80), “ao redor de 08 anos de idade, as crianças deixam de pertencer somente à unidade de consumo e passam a ser incluídas na unidade de produção”. Ou seja, é necessário reconhecer a mão de obra nas unidades de produção e vivência familiar na Amazônia profunda; é familiar e de alto grau organizativo como em qualquer processo de produção. Graça Passos nos informa: “Minha mãe organizava todos para descascar mandioca, fazer todo o processamento de uma forma bem artesanal, depois que descascava a mandioca,

ela levava para ser moída e torrada. Todos estavam envolvidos de alguma forma nesse processo da farinhada” (Graça Passos, entrevista/2016).

A passagem da infância para a adolescência se deu em meio à sua inserção no mercado de trabalho, exigido pela necessidade e sobrevivência dela própria e de sua família. Aos 14 anos, ela iniciou o trabalho na fábrica Amapoly Indústria e Comércio, uma empresa que fabricava fios, sacos e sacolas de fibra sintética. De acordo com ela própria, “eu trabalhava no terceiro turno, que correspondia das 22h00 até 6h00, nessa fábrica do Distrito Industrial de Manaus. Tive que aumentar minha idade para poder me aceitarem para trabalhar” (Graça Passos, entrevista,2016).

Zona Franca de Manaus, criada pelo Decreto 288/67, é uma zona aduaneira de livre comércio e com capacidade instalada para a organização do processo de trabalho industrial em sua fase final. As filiais assumem os propósitos de dar acabamento final aos produtos, servindo como uma base de montagem de aparelhos industrializados, para o abastecimento do mercado interno e externo. A Zona Franca de Manaus abrigou em torno de seiscentas empresas afiliadas de multinacionais no seu apogeu. Essas empresas recrutavam mão de obra de forma abundante e intermitente, havendo, pois, casos em que o recrutamento de mulheres ocorria na Escadaria dos Remédios, por ocasião da chegada dos barcos de linha que aportavam no cais do porto (TORRES, 2005).

Esse é o tempo da década de 1970, quando a nossa informante inicia sua trajetória de trabalho como operária do Distrito Industrial de Manaus. Sua memória recorda a faixa salarial que recebia e em que ela empregava o seu salário de operária. Vejamos:

Recebíamos por semana, e quando recebi meu primeiro salário, a primeira coisa que fiz foi ir até o mercado comprar manteiga e queijo para comer com pão junto com a família, além do arroz e do feijão, pois naquela ocasião eram produtos que não tinha na nossa mesa diariamente. Eu era só uma adolescente, com muito jeito de menina ainda, trabalhando como adulta, para ajudar nas despesas de casa (Entrevista/2016).

Anos depois, Graça Passos entrou para a Universidade Federal do Amazonas, via vestibular, onde cursou Pedagogia, momento em que exerceu militância no movimento estudantil. Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde o início dos anos 1980, Graça dedicou parte de sua vida às causas dos oprimidos e de grupos subalternizados, assumindo uma consciência de mulher militante. Ouçamo-la:

Quanto à graduação, eu passei na seleção do CENESC, Centro de Estudos de Comportamento Humano, em 1986, para cursar o curso de Filosofia. O Cenesch, nesse período, era uma instituição da PUC e tinha uma matriz curricular muito boa, eu estudei no Cenesch até o 6º período, quando teve uma crise e o Cenesch cancelou os cursos e muitos dos estudantes foram concluir seus cursos na UFAM, naquele tempo UA. Sou filiada no PT e continuo acreditando na sua política social, no seu projeto de sociedade, que eu vejo de extrema importância, eu não vejo outra saída que não seja para a igualdade social. Eu fiz 60 anos, dia 17 de setembro desse ano (2016) e, tenho essa certeza comigo, que não vejo outra maneira de mudar; o projeto do Partido dos Trabalhadores é muito bonito. Na verdade, o que acontece, que vem acontecendo no decorrer do tempo cronológico político é a apropriação. Tudo isso vai inchando e criando uma certa situação que muita gente se aproveita, e hoje desqualifica inclusive a luta dos trabalhadores, que foi e é muito válida. A luta dos trabalhadores, essa história está escrita tanto nos livros como na consciência de muitas pessoas. A gente tem uma luz, lá dentro da nossa consciência, que mostra que esse tempo da militância, do trabalho como militante, ele é extremamente importante, porque ele é o despertar mesmo da nossa consciência, para estar com a nossa família, com os nossos amigos. Em qualquer lugar, você passa a incomodar e, às vezes, ser incomodado por determinadas concepções, determinados posicionamentos (Graça Passos, entrevista, 2016).

A construção da cidadania da mulher, no contexto dos anos 1970, em pleno regime militar, situa-se na tessitura dos movimentos sociais. Se, por um lado, as mulheres se deparam com maiores dificuldades no âmbito das relações sociais opressoras, por outro, estariam “afirmando-se como sujeitos políticos, aumentando sua visibilidade nos movimentos sociais e nas lutas sindicais” (BRUSCHINI, 1992, p. 223).

A década de 1970 representou, na verdade, um marco referencial para as variadas formas de manifestação coletiva que se diferenciavam das formas existentes. Esse movimento de retomada dos canais de comunicação da sociedade civil inaugura uma era nova no âmbito da ação política, na medida em que emergiam e se multiplicavam novas práticas sociais, constituindo brotos ou pequenas formas de organização no interior dos movimentos sociais e populares, como foi o caso do movimento contra a carestia, movimento por creche dentre outros.

Nessa efervescência, situa-se o movimento social de mulheres que, como os demais, articula-se com o movimento maior da sociedade civil, na medida em que é no interior desses movimentos que as mulheres procuram demarcar um território para a sua luta (CARVALHO, 1988). No âmbito da militância estudantil, Graça Passos esteve engajada na luta pela educação,

Nesse tempo, eu participava no NEPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Particpei também da luta por uma universidade melhor, de esquerda, por isso, engajei-me na campanha do Marcos Barros para reitor da UFAM (Entrevista, 2016).

Importante notar que a luta pela cidadania, conforme Covre (1991), só existe se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaço, da pugna para fazer valer os direitos dos cidadãos, está visceralmente voltada ao reconhecimento por parte do Estado, da sua condição de igual perante a sociedade, mas com aspectos diferenciados que devem ser respeitados e considerados, principalmente no que concerne à aplicação de políticas.

O movimento histórico-conjuntural dos anos 1980 coloca na pauta das reivindicações questões desafiadoras no âmbito da educação popular. Para Freire (1980, p.35), a educação popular é

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Graça Passos conheceu as primeiras letras do alfabeto com a mãe, que considera como sua primeira professora. Sua mãe Ninita⁷⁵, preocupada em conseguir inserir seus filhos na educação formal, tendo em vista a ausência de escolas no espaço rural onde residiam, mudou-se para a capital Manaus. Em Manaus, como vimos, nossa informante adentrou o mercado de trabalho do Distrito Industrial de Manaus, cursando o ensino básico no turno da noite. Depois, ingressou na Universidade Federal do Amazonas para cursar Pedagogia, no turno da manhã, e trabalhando nos serviços burocráticos da SEDUC/Amazonas, no turno da tarde. Atualmente Graça Passos é mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde defendeu sua dissertação em 2011.

Deve-se reconhecer, em ulterior consciência, que a cidadania tem por fim a igualdade entre os homens, buscando equilibrar as contradições evidentes em função da desigualdade social. No caso específico das mulheres, a busca da cidadania funda-se na

⁷⁵ Nome carinhoso familiar de sua mãe Adanary Serudo Passos.

construção de uma identidade social, procurando equilibrar as contradições de gênero historicamente construídas.

A construção da cidadania da mulher envolve um leque amplo de questões que transcendem o nível das reivindicações mínimas de sobrevivência. Passa, fundamentalmente, pela reivindicação de princípios sociais que rebatem diretamente na vida desse segmento de gênero.

4.2 – Graça Passos e o Encontro com a Pedagogia da Alternância

A vida parece se encarregar de fazer com que, como numa grande sala de aula, sejamos colocados diante das possibilidades que temos para nos tornarmos melhores como seres humanos, vencendo nossos medos, egoísmo, individualismo e nos fixando num processo de pertença comunitária em relação ao outro. Algumas pessoas se permitem humanizar e acalantar a perspectiva do encontro de possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, menos desumana.

Há, nesse processo de torna-se melhor como humano, a passagem do eu ao outro que, conforme Maffesoli (2005, p.34), ocorre “num movimento de reversibilidade; ao mesmo tempo, a perda no outro cria o Outro, e o despojamento nesse Outro cria o ‘outro’ que é a sociedade”. Algumas pessoas querem fazer do agir cotidiano, um instrumento para a comunicação com os outros, para a construção possível de relacionamentos e pertença mais estáveis, duradouros, estabelecidos na relação de alteridade, uma ética fundada no engajamento. Para Savater (2000, p.67-79), “a ética é ato de dar a si mesmo uma vida boa, que é o que conscientemente deveríamos procurar”.

Lamentavelmente, as condições do momento presente são desfavoráveis para a ocorrência dessa humanização, em razão do exacerbado individualismo e egoísmo engendrado pela sociedade de classe no mundo capitalista moderno. Mas, não devemos ceder ao fatalismo categórico e sim ancorarmos nossas intenções na perspectiva do “inédito-viável”, como sugere Paulo Freire⁷⁶. Com esse mesmo raciocínio, Freitas e Machado (2010, p.140)

⁷⁶ O termo inédito-viável é elaborado por Paulo Freire (1980) e surge como forma de superação das situações-limite. Portanto, esse inédito representa a concretização de sonhos, compreendidos aqui como possibilidade, quando se adotam duas posturas: análise crítica da realidade e ações coletivas.

defendem que “as condições objetivas, em permanente mudança, nos desafiam ao inédito-viável, ou seja, à criação de condições para a realização do historicamente possível, a fim de que se viabilize no futuro o que no presente se faz impossível”.

O inédito-viável mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidades, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Nesse âmbito a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformado. Nessa perspectiva, é que se fez nosso entendimento de que o inédito-viável diz respeito à criação de possibilidades que historicamente eram vistas como impossíveis. Ações que provocam mudança e que oferecem oportunidades, que diz respeito à utopia das possibilidades.

Maffesoli (2005, p. 111) adverte dizendo que nestes tempos pós-modernos “o indivíduo não é, ou não é mais, dono de si, o que não significa não ser ator. Ele certamente o é, mas como quem recita um texto escrito por outro”.

No mundo sistêmico, detectamos a prevalência dos interesses do capital, cuja força domesticadora não podemos subestimar. A ideia de competitividade, do espaço individual e da privatização da vida permeia o imaginário social e, como que uma força invisível no seio da sociedade, o consumo é colocado no pedestal das devoções humanas.

Alguns reagem, mas muitos ainda não conseguem ter a consciência do turbilhão de vicissitudes que a vida nos impõe. Meio que descolados do mundo da vida, pessoas ingressam na virtualidade das relações e na exacerbação de seu próprio ego.

No âmbito do sistema econômico e político, a nova ordem implantada por um golpe⁷⁷ de Estado no Brasil dita normas de retrocesso no processo de desenvolvimento do país, empenhando-se por manter a ferro e fogo o controle social. O Estado aparece como um obstáculo para o desenvolvimento humano e da própria economia, debruça-se sobre a tarefa de flexibilização de direitos sociais e de desregulação da política trabalhista.

Na área da educação, ainda verificamos fortemente a intensificação dos empenhos em dar contornos a um modelo de aprendizagem voltado para os interesses do mercado, mesmo que o discurso seja pela emancipação cidadã.

Na prática, vemos acontecer retrocesso nas conquistas obtidas na área da educação, a partir de 2003, sobretudo no que diz respeito à formação voltada para as minorias

⁷⁷ O Brasil, em 2016, viveu um golpe parlamentar contra a Presidente eleita Dilma Rousseff, desferido com o apoio de setores do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Polícia Federal, além, é claro, dos meios de comunicação e do empresariado. O golpe rompeu com os dois elementos básicos da democracia: a soberania popular, manifestada na ideia de que o voto é o meio de acesso ao poder, e o estado de direito, segundo o qual a lei valerá igualmente para todos.

sociais. A supressão da SECADI/MEC⁷⁸ neste atual governo do golpe representou uma perda brutal no âmbito dos projetos sociais dirigidos aos segmentos de minorias sociais: índios, quilombolas, negros, homossexuais, dentre outros.

A educação precisa tornar-se um processo coletivo para a libertação humana, ou como diz Gramsci (1982), um processo socioeducativo que tem por base a cultura e sociabilidade do ser social. Este é o cariz sobre o qual se assenta a Pedagogia da Alternância, assumida e instituída no Amazonas, pela professora Maria das Graças Serudo Passos, formadora popular e servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM, do Campus Manaus Zona Leste, no Amazonas.

Atualmente, com 60 anos de idade, mãe de um filho e possuindo dois netos, com residência fixa em Manaus, no Amazonas, Graça Passos é uma mulher apaixonada pela Pedagogia da Alternância, projeto que ela implantou junto com os movimentos sociais no âmbito da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, e ao qual tem dedicado grande parte de sua vida. Este é o momento presente dessa mulher visionária que acredita numa educação libertadora, construída pelos próprios comunitários, num processo de ir e vir de suas ações coletivas, encarnadas no processo educativo, como propõe Gramsci (1982) e Freire (1979), no seu clássico Educação e Mudança. Para Maffesoli (2003, 46), “o presente é divino na medida em que é a expressão de ‘sim’ à vida. Nietzsche insistiu com frequência neste ponto: ao dizer sim ‘em um só instante, dizemos sim, por aqui, não somente a nós mesmos, mas a toda a existência’”.

O encontro de Graça Passos com a Pedagogia da Alternância ocorreu em 1995, por ocasião da implantação da Casa Familiar Rural do município de Medicilândia, no estado do Pará, primeira casa alternante da Região Norte do Brasil. É ela própria que narra às condições pelas quais ocorrem este encontro, a saber:

Minha relação com a Pedagogia da Alternância deu-se em outubro de 1995, quando a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Norte-ARCAFAR enviou convite à Escola Agrotécnica Federal de Manaus, na possibilidade desta disponibilizar um profissional para participar de um curso de formação na Pedagogia da Alternância, com carga horária de 40 horas, no município de Altamira, no Pará. Foi nesta circunstância que eu me deparei com a Pedagogia da Alternância e um movimento intenso

⁷⁸ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

protagonizado pelos movimentos sociais, dentre eles, o Movimentos pela Sobrevivência da Transamazônica- MPST, Comissão Pastoral da Terra-CPT, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Movimento Sindical – MSR; Movimentos dos Atingidos por Barragens-MAB. Teve como órgãos de apoio a Universidade Federal do Pará/UFPA/Campus de Altamira e o Laboratório Agroecológico da Transamazônica/LAET (Graça Passos, entrevista, 2016).

Na área da educação, os debates também se aprofundaram na educação do campo, como possibilidades emancipadoras e de transformação social. Os debates evocavam possibilidades novas da educação nos contextos locais, estabelecendo o nexos escola-vida, como sugere Gramsci (1982), na medida em que era possível envolver os povos tradicionais, os comunitários tradicionais, no processo socioeducativo como mentores, realizadores e destinatários deste tipo de educação.

A Pedagogia da Alternância se apresentava, naquele debate de 1995, como uma modalidade socioeducativa possível de ser implantada na Amazônia, uma oportunidade de fazer acontecer a educação do campo por meio dos movimentos sociais e do protagonismo político local. Conforme Maffesoli (2003, p. 46), “isso se viu por toda uma parcela da filosofia grega, que valoriza a famosa noção de *kairós*, evidenciando, de uma só vez, o sentido da oportunidade, do bom momento aproveitar, do instante a viver”.

Em sua narrativa, Graça Passos expõe o seu aprendizado com os movimentos sociais, no âmbito da formação que recebeu sobre a Pedagogia da Alternância, nos seguintes termos:

Pude, também em período posterior, acompanhar uma semana de alternância na CFR e uma semana na propriedade dos jovens. Nesses poucos dias participando das atividades (aulas, assembleias, místicas, palestras, oficinas visitas), pude refletir e confrontar a minha formação acadêmica e profissional com os saberes ali postos (entrevista, 2016).

Para Habermas (1999)⁷⁹, as regras da educação devem fundamentar-se no jogo da linguagem e na argumentação que se baseia no princípio fundante da igualdade humana. A educação torna-se um processo coletivo para a libertação humana. Sua teoria se aproxima das teorias construtivistas da educação que considera o ato educativo um acesso aberto, assentado em bases relacionais intersubjetivas e criativas.

⁷⁹ Disponível em www.educacao.pro.br. Acessado em: 26 de dezembro de 2016.

Em meados de 1920, nasceu no Brasil um dos ícones da chamada educação libertadora, Paulo Freire. Desde o início da sua carreira como educador, lutou contra muitos tipos de preconceitos, em virtude de sua própria condição de nordestino⁸⁰ em face a sua nomenclatura de comunista que recebeu posteriormente durante o regime militar. Viveu as tensões entre uma crítica vinda do conservadorismo, por um lado, e por outro, da intelectualidade brasileira de esquerda. Em meio às perseguições do regime, constituiu uma teoria da educação que ainda pode ser tomada como uma das referências construtivistas essenciais para a libertação, assentada numa nova ética no âmbito da emancipação social.

A despeito de muitas perseguições que enfrentou, Paulo Freire, manteve-se coerente em relação a aspectos fundamentais do pensamento progressista de esquerda, baseado na tradição marxista, como a ideia da existência da luta de classes e da opressão. Freire, tornou a hermenêutica e a teoria psicanalítica da linguagem como instrumentos de compreensão da realidade, para propor a superação da opressão através da atividade educativa.

Pode-se dizer que o método de alfabetização de Paulo Freire inscreve-se no âmbito do “mundo da vida” delineado por Habermas. Sem abrir mão de um referencial de razão (TORRES, 2002), buscava a construção de uma hegemonia da classe trabalhadora e de um socialismo democrático. Para ele, “os discursos neoliberais cheios de ‘modernidade’ não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas” (FREIRE, 1994, p.93).

Foi, pois, nesse âmbito dos debates em torno da educação libertadora, que a nossa personagem Graça Passos inseriu-se, na década de 1990. É ela própria que deslinda-nos este processo. Vejamos:

Logo pude perceber que eu estava descobrindo uma nova trilha que, por certo, reafirmaria traços de minha identidade de ribeirinha e que, por certo, dali para frente, teria um grande desafio como trabalhadora e uma escola Agrotécnica no modelo escola-fazenda.

Essa nova trilha que a nossa personagem acabara de entrar como formadora significava, em ulterior consciência, rever os conhecimentos que matizavam a sua visão de

⁸⁰ Nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

mundo sobre educação até então. Rever estes referenciais teóricos supunha realizar uma leitura nova sobre a sociedade, a educação e o mundo da vida, para compreender o contexto rural e as gentes da Amazônia. Para Bakhtin (1986, p. 132), “compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra”. Ler a palavra implica rever a leitura anterior do mundo e reescrever o texto, escrevendo seu próprio texto (FREIRE, 2008). Em Certeau (2012), a leitura é o espaço produzido pela prática de lugar que constitui um sistema de signos.

A nossa personagem conclui o seu encontro com a Pedagogia da Alternância dizendo o seguinte: “Saí daquele encontro certa de que os movimentos sociais educam e que as minhas primeiras lições tinham sido protagonizadas através de sua dinâmica, vivenciada pelos seus sujeitos” (Graça Passos, entrevista, 2016).

Uma das formas de construção da consciência de classe é a luta social e política. A luta social reflete-se numa luta ideológica pela revelação ou dissimulação do caráter de classe da sociedade (LUKACS, 1989), em que a possibilidade desta luta anuncia as contradições e a dissolução interna da sociedade de classe. De acordo com Caldas (1996, p.55),

A consciência de classe possibilita uma consciência mais abrangente em relação à sociedade e à história e vai aclarando cada vez mais à medida que se caminha nessa história. As pessoas passam a desenvolver uma atitude crítica em relação ao mundo e percebem que é possível transformar a realidade.

A construção da cidadania brasileira pode ser visualizada, conforme essa autora, nos marcos de dois momentos bem distintos, isto é, apresenta dois recortes históricos bem acentuados. O primeiro momento vincula-se ao advento da República, no qual esse conceito era utilizado como denominador de elementos que construiriam a nossa ‘brasilidade’ enfatizando o binômio moral e civismo. O segundo momento,

Está relacionado aos movimentos sociais e populares, conceito que, a partir da década de 70 e, sobretudo a de 1980, passa a assumir uma conotação política, despontando como uma questão fundamental nas bandeiras de luta desses movimentos, agora ligado ao reconhecimento de direitos e deveres do cidadão enquanto sujeito coletivo, participante da esfera pública e das decisões políticas (CALDAS, 1996, p. 58).

O debate contemporâneo sobre a cidadania e a política de educação no Brasil deve ser estabelecimento no âmbito da reivindicação de políticas públicas, em cujo processo entra

em cena o sujeito coletivo da tomada de decisões, consignado no movimento social. No dorso dos desafios contemporâneos do nosso país, os movimentos sociais ganham relevo, reivindicando políticas públicas e lutando para manter as conquistas históricas, frente ao desmonte do Estado brasileiro como vimos anteriormente.

O conjunto dos movimentos sociais – ecológico, movimentos indígenas, homossexuais, feminismos, étnico-raciais, das mulheres da agroecologia, atingidos pelas barragens, quebradeiras de coco de babaçu, etc – vê-se compelido a organizar-se de forma mais efetiva no âmbito da resistência. E, assim, todo o tecido social organizado tanto na cidade quanto no campo se regenera e se dinamiza como canais de participação.

Ao se expressar acerca da Pedagogia da Alternância, Graça Passos explica o seguinte:

As matrizes de formação político-pedagógica e social de uma CFR tem primeiro como base a organização das famílias em uma associação local. Esta ação visa fortalecê-las juntamente com os seus parceiros que saem de um espaço isolado e passam a fazer parte e atuar numa esfera coletiva, dando organicidade ao movimento, cujo objetivo principal é promover o desenvolvimento local, tendo como foco a formação integral da pessoa, por meio da educação escolarizada dos adolescentes e a participação da família. Após esta etapa, é realizada a Pesquisa Participativa⁸¹ com as famílias envolvidas. Esta pesquisa da realidade local onde as famílias estão inseridas traduz-se em um inventário crítico, definindo, assim, os conteúdos temáticos da formação profissional, que serão organizados em temas geradores e farão parte do Plano de Formação (Matriz Curricular da CFR), elementos que compõem a programação educativa de uma CFR. Nesse percurso de formação e na sequência, acontece o estudo dos instrumentos pedagógicos, que, como um conjunto de ferramentas, farão a articulação das alternâncias nos tempos e espaços. Ou seja, no espaço físico da CFR e no meio sócio profissional (família, comunidade), dando o caráter de continuidade e aprendizagem das atividades e tarefas entre a escola e o meio sócio profissional.

Martins (2004, p.36), ao discutir o temário biodiversidade, ética e educação para a conservação da Amazônia, alerta-nos sobre a necessidade de revermos o modelo de desenvolvimento e, nesse sentido, “a educação para preservação não pode ser desvinculada da educação para a cidadania”. É preciso, pois, facilitar o acesso aos povos da floresta às

⁸¹ Pesquisa Participativa é o instrumento pelo qual são coletados dados para análise de vários setores da vida da comunidade onde o (a) jovem vive com sua família, o que resulta num inventário crítico sobre a realidade do meio rural.

informações cuja capacitação e lucidez permita-lhes “fazer opções e interferir nas decisões, a fim de que suas aspirações sejam efetivamente concretizadas” (IBIDEM, p. 36).

A educação do campo é desenvolvida num lugar vivo, onde o homem estabelece relações com seus iguais, seus pares, e com a natureza, terra, águas e floresta. Essas relações por si só já são educativas, necessitando, pois, de um impulso valorativo por parte da escola para, numa ação indutiva, o homem do campo interferir e contribuir para o desenvolvimento social e regional. Ou seja, uma educação voltada para a sustentabilidade, na qual o saber do sujeito seja um constructo e não “um processo de transferência de informação nem representações mentais de um mundo exterior” (CAPRA, 1996, p. 224).

Nossa personagem continua nos informando e contextualizando o momento marcante de formação que recebeu no âmbito da Pedagogia da Alternância, nos seguintes termos:

Estive presente na inauguração da referida CFR, bem como participei da primeira semana de alternância com o Plano de Estudo referente ao Tema Gerador Onde Vivemos, momento rico e formativo, pois os questionamentos ali postos tinham relação direta com aqueles sujeitos alternantes, quanto ao contexto histórico, social e político da região da transamazônica e as políticas adotadas a partir da década de 60. O processo migratório e desumano de colonos e retirantes pobres oriundos das diversas regiões do Brasil; a forma exploratória e predatória no uso dos recursos naturais apropriados pelo agronegócio; os constantes conflitos e assassinatos de colonos e lideranças dos movimentos sociais, devido à concentração de terra e do latifúndio. Quanto ao uso do solo, emergiu a problemática da acidez e pobreza de nutrientes, o uso indiscriminado de agrotóxico e a prevalência do monocultivo da cultura do cacau e da pimenta do reino naquela região, sendo necessário um novo desenho da região, bem como a urgência da mudança do paradigma convencional orientado pela revolução verde⁸², para a adoção de novas práticas com técnicas e princípios agroecológicos com base na agricultura familiar (Graça Passos, entrevista, 2016).

Para Gimonet (2007, p. 17), a “Pedagogia da Alternância, enquanto pedagogia da complexidade supõe aceitar o incerto, o imprevisto, o aleatório que surgem na vida de cada alternante”. Segue o autor dizendo que a “alternância, mais do que um simples método, deve ser considerada como um verdadeiro sistema de ensino”.

⁸² Revolução Verde é vista como um conjunto de inovações com forte influência na mudança da base técnica da agricultura, com base na incorporação de insumos industrializados e máquinas para o fortalecimento do agronegócio.

Pode-se concluir, outrossim, que a Pedagogia da Alternância, na Amazônia, pode preencher a lacuna existente hoje na educação do campo, na medida em que conjuga o nexo escola-vida (GRAMSCI, 1982), busca associar trabalho, educação e sustentabilidade, contribuindo para pensar uma educação que passe ao largo dos interesses do capital, uma educação que constrói a sua própria pedagogia, a partir dos mitos, das lendas, da cultura, dos costumes, dos hábitos, do dia a dia. Ou seja, a presença viva dos elementos locais no currículo para fortalecer o *ethos* das comunidades tradicionais da Amazônia profunda, contribuindo para o empoderamento dos povos tradicionais de forma que a sua condição humana e a sua história não os façam sentir-se inferiores em relação a outras sociedades. É preciso que a linguagem e sua subjetividade os firmes como seres sociais, com identidade, livres de qualquer preconceito e/ou estigmas. Graças Passos encerra a sua narrativa dizendo que,

Essa experiência foi um marco da minha caminhada, pois me possibilitou uma reflexão para o recomeço de minha vida profissional. Desde então, sem me desvencilhar dos compromissos com as instituições, tenho me dedicado à educação do campo e à diversidade que ela comporta na Amazônia (entrevista/2016).

Observe-se que a vida de Graças Passos tem uma pertença na Pedagogia da Alternância, uma experiência incrustada na sua subjetividade, que transcende a si própria no processo de alteridade. A alteridade, em Lévinas (2009, p.51), aparece como uma relação de pertença e reciprocidade na medida em que,

O Outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abre a janela onde sua figura, no entanto, já se desenhava. Sua manifestação é um excedente (*surplus*) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala.

A vida desta mulher, professora e militante da Pedagogia da Alternância, é impregnada e transpassada pela ideia do Outro, enquanto seu alter. Buscou ao longo de sua vida auscultar os anseios do Outro, consignado nos povos tradicionais da Amazônia, com suas lutas, seus sonhos, suas vicissitudes, obstáculos e desafios. Preocupou-se com a construção libertadora que possibilita a transformação da realidade, tendo por ação central o protagonismo dos próprios educandos alternantes da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

Ao concluir esta tese, reafirmamos o protagonismo de Graça Passos, sua dedicação e engajamento político nessa proposta inovadora da Pedagogia da Alternância. Atente-se para o fato de que as mulheres vêm, no tempo contemporâneo, construindo seus próprios espaços nas estruturas das sociedades, abrindo fendas de visibilidade das suas práticas sociais, num compromisso engajado no âmbito das transformações e emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia, com suas características particulares, continua a ser um grande desafio para a humanidade. Há necessidade de melhor conhecê-la e de usufruir de sua enorme riqueza biodiversa, de maneira a não destruí-la de modo irreversível, exige um esforço tanto coletivo como individual, institucional e dos diferentes segmentos da sociedade. É preciso que as relações políticas assumam orientações voltadas para a garantia da sustentabilidade de seus ecossistemas, incluindo a sua gente que necessita ter assegurada sua qualidade de vida. Estamos nos referindo aos povos e comunidades tradicionais que habitam a Amazônia profunda.

A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade que se expressa sob vários aspectos: socioculturais, ambientais e produtivos. Trata-se de uma realidade que suscita um conjunto de questões a serem consideradas por ocasião da elaboração de políticas públicas e práticas educativas voltadas aos povos tradicionais da região. Essas práticas devem ter como fio condutor os saberes tradicionais, fundados nos estilos e/ou modo de vida peculiares do homem amazônico e sua sociabilidade/interatividade com a natureza.

A Comunidade Boa União, localizada no município de Boa Vista do Ramos, no Amazonas, possui características diversas com significados interligados ao modo de vida dos sujeitos desta pesquisa. Estamos falando dos habitantes da várzea e de terra firme, territórios nucleados pelos povos tradicionais da Amazônia profunda, aspectos que imprimem singularidade ao modo de vida destes povos transpassados pelas relações de pertença, de afetividade e cumplicidade com os elementos terra/ floresta/água.

Esta pesquisa mostra que a educação do campo, sob os ideais da Pedagogia da Alternância, constitui-se numa prática educativa emancipatória, voltada para o desenvolvimento regional, permitindo o empoderamento dos povos desta região. A pesquisa revela, ainda, que a educação do campo é uma conquista histórica dos movimentos sociais no Brasil e também no Amazonas.

Ficou evidente também que a pedagogia da alternância é uma proposta viável na Amazônia, que promove o desenvolvimento local, mantendo os alternantes na própria comunidade depois de formados. A Educação do Campo se constrói pelos que vivem no e do campo, e que sonham e lutam por um desenvolvimento sustentável e solidário. Algumas experiências de educação voltadas para o âmbito rural vêm ao encontro das necessidades e aspirações do homem amazônico e têm, na Pedagogia da Alternância, propostas que constroem e desenvolvem os seus currículos, de acordo com a realidade e aspirações dos povos e comunidades tradicionais, conciliando os estudos com o trabalho das unidades produtivas e suas famílias, desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais.

Trata-se de uma outra Educação na Amazônia. Nesta pesquisa, inscreve-se no contexto da interdisciplinaridade, pelo fato de investigar uma proposta socioeducativa que se ocupa em construir uma educação que passa ao largo do capital, uma educação do fazer junto, aprender junto, na qual a cultura é compreendida e apreendida, uma educação que respeita, que conserva e que preserva os ecossistemas naturais amazônico e o saber local.

Os elementos da natureza terra, floresta e água transpassam o conteúdo curricular da Casa Rural Familiar de Boa Vista do Ramos. Os conteúdos são encarnados na vida dos alternantes. Sem a devida compreensão da relação de afetividade existente entre o homem amazônico e o ambiente natural, torna-se limitado o entendimento sobre o estilo e o modo de vida na Amazônia. Deve-se reconhecer que este é um modo de vida condicionado aos ecossistemas naturais denominados ambiente de várzea e terra firme. São os elementos terra, floresta e água que alimentam a existência material e espiritual dos povos tradicionais e determinam o seu modo de viver, ou seja, são estratégias que reproduzem a vida na Amazônia profunda.

A pesquisa constata, por fim, que Graça Passos, fundadora da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, é uma mulher visionária para além do seu tempo. Dedicou parte de sua vida à educação popular e à educação do campo, numa relação de pertença com os povos tradicionais da Comunidade Boa União, onde se encontra instalada a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

Ficou claro também que a vida desta mulher pioneira da pedagogia da alternância no Amazonas é tributária das suas origens “ribeirinhas”, em cujos territórios de várzea e terra firme viveu a sua família, sendo uma andarilha das águas, como ela mesma se denomina na vida cotidiana, na profissional e em poesia.

Esperamos que esta tese possa contribuir para outros estudos no mundo acadêmico e para os movimentos sociais do campo, da floresta e das águas do Amazonas, assim como contribuiu com desenvoltura no meu crescimento intelectual enquanto pesquisador, mas especialmente para meu crescimento humano e espiritual. O que apresentamos é fruto de uma profunda reflexão sobre o processo socioeducativo de uma experiência exitosa que se realiza na comunidade rural Boa União, em Boa Vista do Ramos, que me vez, as através? das vivências nesse doutoramento, modificaram minha forma de compreender a Amazônia.

Assim como os passarinhos, seres singulares que usam o canto como forma de expressão, na pesquisa, os sujeitos partícipes do projeto Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, pessoas singulares, cheios de vida e de sonhos, tiveram seu canto ouvido e “pautado”. Com essa tese, intenciono espalhar esse canto por todo lado, numa alternativa de transformar silêncios em possibilidades, como bem diz Boaventura de Sousa Santos.

Enfim, como os passarinhos, também carregamos e espalhamos nossas sementes, o que, para muitos, é motivado por um desejo de transformação deste mundo, este mundo real e concreto que é a Terra, as florestas e as águas da Amazônia profunda, almejando-o mais justo, mais solidário e mais humanizado. E o trabalho acadêmico pode ser uma das vias, para dar vida e concretude para realidades sociais visando à sua transformação.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. Belém: Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental, UFPA/NAEA, 2005.

ALMEIDA, Mauro W. **Populações tradicionais e conservação ambiental**. IN: CUNHA, Manuela Carneiro. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Jaime Cavalcante. **Agroecologia e currículo na formação do Técnico em Agropecuária da EAF-Manaus: uma contribuição ao debate**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

AMARO, Rogério Roque. **Desenvolvimento Local**. In: LAVILLE, L.; Hespanha L. I; GAIGER, P. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina. 2009.

ANTONIO; C. A., LUCINI; M. **Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. V.27, n.72, mai-ago 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/02/2015.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Traduzido por: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Florense, 2010.

ARROYO, M. G. Apresentação In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2004

ÁVILA, Vicente Fideles. **Cultura, desenvolvimento local, solidariedade e educação**. I Colóquio Internacional de Desenvolvimento Local: O desenvolvimento na perspectiva do desenvolvimento humano. UCDB, 2003. Disponível em: <<http://www.ucdb.br/coloquio>>. Acesso em: 29 out. 2012.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Djalma. **Amazônia: Cultura e Sociedade**. Manaus: Valer, 2003.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, Edua/Inpa, 2007.

BECKER, Bertha K. **Amazônia – Geopolítica do III Milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009

BECKER, Bertha. **Amazônia**. 3ª edição, Editora Ática, Rio de Janeiro 1998.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância**. Brasília: UNEFAB, 2004.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III – O(a) monitor(a) e os instrumentos pedagógicos**. SIMFR, 2003

BEZERRA, Paula Natanny Rocha. **Tem mulher na roda? Uma perspectiva feminista sobre as relações de gênero na capoeira**. 2010. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/40387379/Temmulher-na-roda>>. Acesso em: 13 de abril de 2015.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Traduzido por Maria Helena Kühner. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia Das Trocas Simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. 6ª Edição, São Paulo, Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Gênese e Estrutura do Campo Religioso**. In: Bourdieu, Pierre. Sérgio Miceli (org.), 5 ed. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª. Edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y classes sociales**. 2ª Ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**. Campinas: Papius, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE-CEB n.1 3 de abril de 2002. Brasília: ME.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL/MEC. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Parecer nº 01/2006, 2006, Brasília.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. 1996, Brasília. 2004.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Relações de poder, dominação e resistência**. Cascavel: Unioeste, 2002.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável. Projeto de Cooperação Técnica INCRA/IICA-PCT**, Brasília-DF, 1999.

BRUSCHINI, C.; COSTA, A. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CABRERA, Luiz Carlos. **Afinal, o que é sustentabilidade?** Disponível em: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_474382.shtml. Acesso em: 03 de out. 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas: Papius, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO, E. FRIGOTTO, Roseli; Isabel Brasil; Paulo e, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART. **Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade.** In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por uma educação do campo. n° 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAMPOS, R. S. S. **Educação do Campo: Olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI no estado do Amazonas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAM, 2007.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** Lavras, UFV, 2002. (Dissertação de Mestrado em Administração).

CALDAS, Iraildes Gonzaga. **Gênero e Cidadania: construção da consciência da mulher enquanto sujeito político.** Revista da Universidade do Amazonas. Série: Ciências Humanas. Vol. 1 n° 1 p. 1-78, jan./dez. 1996.

CALVÓ, Pedro Puig. **Centros familiares de formação por alternância.** In. Pedagogia da Alternância. UNEFAB, 2003.

CALVÓ, Pedro Puig. **Formação pessoal e desenvolvimento local.** In: PEDAGOGIA da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. Tradução BURGHGRAVE, Thierry de. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n.1, p. 22-36, 2005.

CALVÓ, Pedro Puig. **Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental.** Tradução BURGHGRAVE, Thierry de. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n.1, p. 22-36, 2007.

CAVALCANTE, N.V. **A pedagogia da Alternância na Visão dos egressos da EFA do Porto Nacional-TO: a possibilidade de uma formação integral.** Belém: Dissertação de Mestrado/UFPA/Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

CAMARGO, R. A. L. de; OLIVEIRA, J. T. A. de. **Agricultura familiar, multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: interfaces de uma realidade complexa.** Cienc. Rural. Santa Maria, v. 42, n. 9, set. 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 11 ed. SP: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização Ecológica - a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARNERIO, Maria José. "Juventude Rural: projetos e valores" In: Perfil da Juventude Brasileira. Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARVALHO, A. M. P. **A luta por direitos e afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo.** Revista de Ciências Sociais, v39, n 1, p. 16-26, 2008.

CARVALHO, Nancy Valadares. **A condição feminina.** Vértice Revista/Tribunas/Enciclopédia aberta às Ciências Sociais. São Paulo, 1988.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. M. R. **Processos de Trabalho e Relações de Poder no Carajás.** In: Maria Angela D'Incao; Isolda Maciel Silveira. (Org.). *A Amazônia e a Crise da Modernização.* 2ª edição. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

CASTRO, Edna. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais.** In: CASTRO, E.; PINTON, F. (Org.). *Faces do trópico úmido: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente.* Belém: CEJUP; UFPA-NAEA, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política.** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016

CHAMBRES D' AGRICULTEUR. **Les Maisons Familiales Rurales: "Réussir Autrement".** Supplé, au n. 854, abril 1997.

CIAVATTA F., M. A. **O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960).** Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

COELHO, L. R.; MELO, A; BEZERRA, R. C. E. M. **Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática pedagógica.** 1. ed. Jundiaí-SP: Editorial Paco, 2015. Disponível em [HTTP://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/articles8911_recurso_3pdf](http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/articles8911_recurso_3pdf). Acesso em 20 de maio de 2013.

COSTA, Heloisa. L.C. **As mulheres e o Poder na Amazônia.** Manaus: EDUA, 2005.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** V 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (Coleção TRANS).

DEMO, Pedro. **Participação É Conquista.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Regina Arruda. **Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentação e cidadã.** IN: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virginia Costa; PACHECO, Zuleica (Ogrs) *Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo.* Goiânia: UCG e UNIVERSA, 2006.

DINELLY, Vanusa Miranda. **Currículo e construção de identidades nas escolas rurais do município de Boa Vista do Ramos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2012.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Traduzido por Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ENGEL, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

EVANS-PRITCHARD, E. E. Tempo e espaço. In: Os Nuer: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo Nilota. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão Agrária no Brasil Hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo, v1, n 1, p 21 - 24, 2005.

FERNANDES, Floresta. **O desafio educacional**, São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

FERREIRA, NASCIMENTO; Marinildes Verçosa, Luiz Roberto Coelho. **A produção de mel de abelhas no município de Boa Vista do Ramos em uma perspectiva socioeconômica**. Manaus: Eco & Companhia, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FRAXE, Therezinha de J. P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha: Mitos, lendas e transculturalidade**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, Therezinha. **Homens Anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000

FREINET, Célestin. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10ª edição. Rio de Janeiro, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREITAS, César Gomes de. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade de Cruzeiro do Sul/AC**. Campo Grande, 2008, 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) Campo Grande: UCDB, 2005

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. **Os Amazônidas contam sua História: territórios, povos e populações**. In: SHERER E OLIVEIRA (org). **Amazônia: território, povos tradicionais e ambiente**. EDUA: Manaus, 2009.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de, MACHADO, Maria Elisabete. **Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade**. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p.137-144, maio/ago, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. IN: CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO e, FRIGOTTO, Roseli; Isabel Brasil; Paulo e, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FURTADO, Celso. **Aventuras de um economista brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudos sobre Educação para a população rural do Brasil**, 2004.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. **Comunidades Tradicionais: sobrevivência e preservação ambiental**. In: D'INCAO E SILVEIRA. Maria Ângela, Maciel. **Amazônia e a crise da modernidade**. 2ª edição. Instituto de Ciências Sociais Aplicada (ICSA/UFGPA)/Museu Paraense Emílio Goeldi: Belém, 2009.

GADOTTI, M. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar**. Portal Carta Maior, 2014. Disponível em < <http://cartamaior.com.br/?Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

GAMA, S.M. **Financiamento da Educação do Campo na Amazonia Paraense: uma análise dos investimentos do Ministério da Educação do Pará**. Belém: Dissertação(Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação/UFPA, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas**. São Paulo: Nacional, 1955

GASCHER, Jorge Suess. **Sociedad Bosquesina**. Tarea Asociación Gráfica Educativa. Inquito, Peru: 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMONET, G. C. **Alterance et relations humaines**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2007

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Os Sem Terra, ONGS e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, M.G. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação.v16.n.47.maio/ago.2011.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere – os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1982.

GRAMSCI, A. **A questão Meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROLI. Dorilda. **Alteridade e feminismo**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

GUATARRI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa (tomo I). Madrid: Taurus, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HERBETTE, Jean. **Que Amazônia foi construída nos últimos 25 anos?** In: OLIVEIRA; GUIDOTTI, Jose Aldemir, Pe. Humbert (org). A Igreja arma sua tenda na Amazônia. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

IBANEZ, T. **Construccionismo y psicología**. Revista Interamericana de Psicología, nº 28. Austin: Sociedade Interamericana de Psicologia, 1993.

JESUS, Cláudio Portilho de. **Utopia Cabocla Amazonense: agricultura familiar em busca da economia solidária**. Canoas: Ed. Ulbra, 2000.

JESUS, Edilza Laray de. **Educação e Desenvolvimento em áreas agrícolas no Amazonas**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

Kreppner, K. (2000). **The child and the family: Interdependence in developmental pathways**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(1), 11-22.

- JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.
- KAFKA, Franz. **A Metamoforse**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão Pura**. Tradução de Manuel Pinto dos santos. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2001.
- KERR, Warwick. **A Amazônia, os índios e as abelhas**. Estudos Avançados, n.19 (53), 2005
- KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Políticas sociais: focalização ou universalização**. Niterói: UFF, 2005.
- KOHLHEPP, Gerd. **Conflitos de Interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira**. Estud. av. vol.16 no. 45 São Paulo May/Aug. 2002.
- LACROIX, Michel. **Por uma moral planetária contra o humanicídio**. São Paulo: Paulinas, 1996.
- LEAL, Davi Avelino. **Direitos e processos diferenciados de territorialização: os conflitos pelo uso dos recursos naturais no rio Madeira (1861-1932)**. 2013. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
- LEFF, E. **Pensar a complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFF, E. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2009.
- LIMA E PEREIRA, Marta Goreth Marinho; Elves Marcelo. **Populações tradicionais e conflitos territoriais na Amazônia**. Revista Geografias- artigos científicos. Belo Horizonte: 03(1) 107-119 janeiro-junho de 2007.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, W.J. **Representações Sociais dos Jovens do Campo, acerca de suas escolas**. Belém: Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação/UFPA, 2008.
- LOPES, Andrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotejuba Belem-PA**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.
- LOUREIRO, Violeta R. **Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Traduzido por Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. Traduzido por Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Traduzido por Maria de Lourdes Menezes. 5 ed. Rio de Janeiro. Forense. 1987.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade**. Traduzido por Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MARTINELLI, Dante Pinheiro; JOYAL, André. **Desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas**. Barueri-SP: Manole, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. 1º ed., São Paulo, EDUSP, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MARTINS, José de Souza. **O Sujeito Oculto**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MARTINS, Marlúcia B. **Biodiversidade, Ética e Educação para a conservação**. In: D'INCAO E SILVEIRA. Maria Ângela, Maciel. **Amazônia e a crise da modernidade**. 2ª edição. Instituto de Ciências Sociais Aplicada (ICSA/UFPa)/Museu Paraense Emílio Goeldi: Belém, 2004

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 3. Vol. 6. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1980

MATOS, G. C. G. **Ethos e Figurações na Hinterlândia Amazônica**. 1. ed. Manaus: VALER, 2015. v. 1. 432p.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

MELLO, M. S. V. N. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. 1. ed. Brasília/DF: Esplanada Gráfica e Editora Ltda, 2009.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.3, p. 26-32, 2007

MELUCCI, Alberto. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. El Colégio de México,

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLINA, M. **A Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C. **Políticas Públicas**. In: CALDART, R et al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. **O PRONERA como Construção Prática e Teoria da Educação do Campo**. In: Márcia Regina Andrade; Maria Clara di Pierro; Mônica Castagna Molina; Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa nacional de Educação na Reforma Agrária. 1ed.São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto - Educação do Campo, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R et al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo**. IN: ANDRADE, Márcia Regina *et al* (Orgs). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina e ser menina: sexismo na escola**. São Paulo: moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar; ROGER, Emílio Ciurana; MOTTA Raúl. **Educar na era Planetária**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgard e KER, Patrick **Viveret. Como viver em tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2013.

MORIN, Edgard. **Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o papel da política**. In: ABRAMOVAY, R. et al. (Orgs.). Razões e ficções do desenvolvimento. São Paulo: Editora Unesp/Edusp, 2001.

MORIN, Edgard. **Saberes Globais e Saberes Locais- o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MORIN, Edgard. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgard. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgard. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2011

MORIN, Edgard. **O Método 5 - a humanidade da humanidade: a identidade humana**. Trad. de Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, KERN, Edgar, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, VIVERET, Edgar, Patrick. **Como viver em tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgard. **A CABEÇA BEM – FEITA: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª Ed. - Rio de Janeiro, 2004.

MOURA, Abdalaziz. **Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (Ba)**. IN: BAPTISTA E BAPTISTA, Francisca da Maria Carneiro; Naidison de Quintella. **Educação Rural – sustentabilidade no Campo**. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS: SERTA, 2005.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5.

MOTA, Marinete Lourenço. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2016.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 318 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Campinas, Campinas. 2005.

NASCIMENTO, Celso Augusto Torres. **Economia Solidária e Cooperativismo no Contexto Rural: o trabalho autogestionário da Associação Comunitária dos Produtores Rurais da Comunidade N. Sra. Aparecida**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2016

NASCIMENTO, Celso Augusto Torres. **Segurança alimentar e perspectiva futura de economia**. IN: TORRES, Iraildes Caldas (org.) **O ethos das mulheres da floresta**. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de Educação do Campo**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 185-202, jul./dez. 2007.

NASCIMENTO, Claudomiro Godoy do. **Pedagogia da Resistência Cultural: Um pensar a educação a partir da realidade camponesa**. VIII Encontro Regional de Geografia (EREGEO), Goiás. 2003.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso do. **Escolas – Família Agrícola e Agroextrativista do Estado do Amapá: Práticas e significados**. Belém: Dissertação de Mestrado / NAEA, 2005.

NASCIMENTO, Solange Pereira. **O Feminino Sateré-Mawé e suas Manifestações Simbólicas na Amazônia.** Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2016.

NASCIMENTO, Solange P.; TORRES, Iraildes Caldas . **Relações de Gênero e Poder: o caso da tuxaua de Sahu-apé.** In: Iraildes Caldas Torres; Fabiane Vinente dos Santos. (Org.). Intersecção de Gênero na Amazônia. 1ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2011.

NODA, H.; NODA S. e MARTINS, A. L. U. **Segurança alimentar: importância das formas não monetárias de acesso ao alimento nas comunidades tradicionais do Alto Solimões,** in: FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C. e PEREIRA, H. S. Amazônia: cultura material e imaterial. Manaus: Edua. 2011.

NODA, S (org.). **Agricultura familiar na Amazônia das Águas.** Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2007.

NOSELLA, Paolo. **As origens da Pedagogia da Alternância.** Brasília: UNEFAB, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Uma educação para o meio rural:** sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. São Paulo, PUC/SP: 1977. (Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação).

OLIVEIRA, Roberto Oliveira de. **O trabalho do Antropólogo.** 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PACHECO, Luci Mary. **Práticas Educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: a pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Federico Westphalen.** 198f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo: Campinas, 2001.

PANTOJA, COSTA, POSTIGO, Mariana Ciavatta, Eliza Lozano, Augusto. **A presença do gado em reservas extrativista: algumas reflexões.** Revista Pós Ciências Sociais. São Luiz/MA, 2010.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo.** In: ALVAREZ, E. Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Orgs.). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo do curso do IFAM/Campus Manaus Zona Leste.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

PASSOS, Maria das Graças. **Casa Familiar Rural forma Jovens Protagonistas**. Informativo - Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável do Estado do Amazonas. Ano III. N. 12, Maio/junho 2006.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência**. 2003. 176 p. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

PIMENTA, Ana Cristina Tavares. **Educação do campo: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM**. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PINEAU, G. **Formações universitárias em alternância no Canadá e na França**. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002

PEREIRA, Henrique dos Santos e et al. **A multifuncionalidade da Agricultura familiar no Amazonas: desafios para a inovação sustentável**. Revista Terveira Margem Amazônia, v1, n.5, p. 59-74, 2015.

PEREIRA, A.C.S. **Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. Belém: Dissertação(Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação/UFPA, 2008.

PIAGET, J. & GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974

PINHEIRO, Harald Sá Peixoto. **Mitopoética dos Muyaquitãs, Porandubas e moronguetás – Ensaio de Etnopoesia Amazônica**. Tese de Doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/São Paulo: 2013.

PINTO, E. R. M. F. **Geografias do Exótico**. Leituras da Amazônia, Manaus-Am., p. 45-54, 1999.

PINTO, E. R. M. F. **Quem é o povo brasileiro deste pedaço de país**. In: José Aldemir de Oliveira; Pe. Humberto Guidotti. (Org.). **A Igreja arma sua tenda na Amazônia**. 1ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil e na Amazônia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, p. 357-371, set 2013

PRAZERES, M.S.C. **Educação do Campo e Participação Social: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA.** Belém: Dissertação(Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação/UFGA, 2008

QUADROS, S. T. de BERNARTT, M. de L. **Pedagogia da Alternância e Projeto Profissional de Vida: contribuições para permanência do jovem no meio rural. (artigo Científico da Especialização em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável).** UTF-PR: Campus de Pato Branco, 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional.** Universidade de Brasília. (Tese de Doutorado). Brasília, 2004

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de Implantação da Escola Família agrícola (EFA) de Goiás.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1997.

RELATÓRIO de Gestão da Secretaria de Educação e Cultura de Boa Vista do Ramos, 2014.

RELATÓRIO de Gestão da Secretaria Municipal de Boa Vista do Ramos, 2015.

Relatório Final da **I Conferência Nacional de Educação do Campo.** Luziânia, 1998.

RELATÓRIO Final de curso de Formação em Alternância em Medicilândia, outubro de 1995.

RELATÓRIO Final do I Seminário de Desenvolvimento Rural da EAFM, julho de 1996.

RESTREPO, Jairo. **La Luna: el sol nocturno em los trópicos y su influencia en la agricultura.** Manágua: Servicio de Información Mesoamericano sobre Agricultura Sostenible, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **O cooperativismo na formação do técnico agrícola: contradições da cooperativa escola.** Revista Cadernos de Educação, UFPel: Pelotas, 2006.

RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo. **Viver, produzir e preservar. Construindo o projeto da Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980-2002).** Belém: Dissertação de Mestrado / NAEA, 2003.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento.** Campinas, Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção.** Traduzido por Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como o Outro.** Traduzido por Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RIVERA, J.R. **La Luna: El Sol Nocturno em los trópicos y sua influencia em la agricultura.** Fundação Juquira Candiru, Manágua, 2004.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Educação Rural à Educação do Campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos.** I Seminário Nacional de Sociologia Política, UFPR, 2009.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: Editora UFF, 1998.

RUBENICH, C. J. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola: COAAMS no desenvolvimento da comunidade rural.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2004.

SACHS, I. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável.** Rio de Janeiro, Garamond, 2000.

SANTOS, Lucíola. **A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar.** Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **"Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes"**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. T. **O dono da Terra.** Salvador: Sarah Letras, 1995.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHNEIDER, Sergio. **Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade.** Rev.brás. Ciências Sociais. Sao Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** SOS Corpo. Recife, 1991.

SEN, Amartya. **Construindo o desenvolvimento com responsabilidade.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A. C. C.; ALMENIDA, N. R.; NASCIMENTO, Solange. P.; MELO, A. . **A vida e o Rio: da cheia a vazante, a dura vida de mulheres e homens que sobrevivem das águas do**

Rio Solimões. In: III Encontro de Estudos Sobre Mulheres da Floresta, Manaus. EMFLOR, 2012.

SILVA, Gillys Vieira da; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. **Territórios quilombolas do Pará: Os saberes das ciências das comunidades negras.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2008.

SILVA, T. S. N. **Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Belém: Dissertação(Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação/UFPA, 2008.

SILVA, Marizete Fonseca. **Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da escola família agrícola de Marabá-PA.** 2003. 103 f . Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, Centro Agropecuário, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

SILVA, L. H. **Representações Sociais da relação escola-família no universo das experiência brasileira de formação em alternância.** Tese (Doutorado)-Pontifício Universo Católica de São Paulo, São Paulo 2000.

SILVA, M. C. **O Paiz do Amazonas.** 3 ed. Manaus: Valer, 2012.

SILVA, M. C. **Metamorfoses da Amazônia.** 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2013.

SILVA, M. C. **A Questão Nacional e o Marxismo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, SCHEIDER. Carolina Braz de Castilho e Sergio. **Gênero, trabalho rural e pluriatividade.** IN: SCOTT, CORDEIRO, MENEZES, Parry, Rosineide Cordeira, Marilda. Gênero e Geração em contextos sociais. Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

SILVAN. Denison. **Amazonas dá exemplo de economia solidária.** In: TORRES, Iraíldes Caldas. As Malhas do Trabalho e da Economia Solidária no Brasil. Manaus: Edua, 2010.

SINGER, Paul. **É possível levar o desenvolvimento a comunidades pobres?** In: TORRES, Iraíldes Caldas. As Malhas do Trabalho e da Economia Solidária no Brasil. Manaus: 2010.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia.** 20 ed. São Paulo: Marco Zero, 1994.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set a dez, 2003

STERNBERG, Hilgard O'Reily. A água e o homem na várzea do Careiro In: TOCANTINS, Leandro. **O Rio Comanda a Vida.** Companhia Editora Americana, Rio de Janeiro, 1972

TORRES, Iraíldes Caldas (org). **As Malhas do Trabalho e da Economia no Brasil.** Manaus: Edua, 2010

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1972.

TORRES, Iraildes Caldas (org). **O ethos das mulheres da Floresta.** Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2012.

TORRES, Iraildes Caldas. **Arquitetura do Poder.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

TORRES, Iraildes Caldas. **As Novas Amazônidas.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2005.

TORRES, Iraildes Caldas. **As primeiras damas e a assistência social: relações de gênero e poder.** São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá: eco de um povo.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

TORRES, Iraildes Caldas. **Mulheres Sateré-Mawé, a epifania de seu povo e suas práticas sociais.** Manaus: Valer, 2014.

TORRES, Iraildes Caldas. **Noção de trabalho e trabalhadores na Amazônia.** Revista Somanlu, ano 4, n.2 jul/dez, 2004.

TORRES, SANTOS, Iraildes Caldas; Fabiane Vinente (orgs). **Intersecção de Gênero na Amazônia.** Manaus: EDUA, 2011

VALADARES, J. C. **Qualidade do Espaço e da Habitação Humana.** Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 5, n. 1, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) *Escola Fundamental: currículo e ensino.* Campinas – SP: Papirus, 1995.

VERGUTZ, Cristina Luiza Bencker. **O caminho da aprendizagem na Pedagogia da Alternância e o sujeito alternante.** XIX ANPED SUL-UNISC, 2012.

WELCH, Clifford Andrew. **Conflito no Campo.** IN: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terra, floresta e água: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008).** 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

WOORTMANN, Ellen & WOORTMANN Klaus. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. In: MANSUR, Ronald. et al. **MEPES 28 Anos**. Vila Velha. 1996.