

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA – PPGSCA**

REINALDO RAMOS MOURÃO

**A CASA FAMILIAR RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
AMAZONAS: A PRÁTICA DE UM CURRÍCULO EDUCACIONAL
CONTEXTUALIZADO À REALIDADE AMAZÔNICA**

**MANAUS-AM
2019**

REINALDO RAMOS MOURÃO

**A CASA FAMILIAR RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
AMAZONAS:
A PRÁTICA DE UM CURRÍCULO EDUCACIONAL
CONTEXTUALIZADO À REALIDADE AMAZÔNICA**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, junto ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA – da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, orientado pela Professora Dra. Renilda Aparecida da Costa.

**MANAUS-AM
2019**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mourão, Reinaldo Ramos
M931c A casa familiar rural e a pedagogia da alternância no amazonas:
a prática de um currículo educacional contextualizada à realidade
amazônica/ Reinaldo Ramos Mourão. 2019
208 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Renilda Aparecida Costa
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1.CFR. 2. Pedagogia da Alternância . 3. Complexidade. 4.
Movimento Social. 5. Educação do Campo. I. Costa, Renilda
Aparecida. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

A CASA FAMILIAR RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO AMAZONAS: A PRÁTICA DE UM CURRÍCULO EDUCACIONAL CONTEXTUALIZADA À REALIDADE AMAZÔNICA.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO CORPO DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, COMO REQUISITO NECESSÁRIO À OBTENÇÃO DA TITULAÇÃO DE MESTRE EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA – 2019.

EM: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA PROF^a. Dra. Renilda Aparecida Costa (Presidente)

PROF^a. Dra. Artemís de Araújo Soares (Membro)

PROF^a. Dr. Jarliane da Silva Ferreira (Membro)

PROF. Dr. André de Oliveira Melo (1º suplente)

PROF^a. Dr. Rosemara Staub (2º suplente)

O despertar da consciência (Espírito Santo, 1996)

*Há um imenso universo à nossa volta
Luminoso
Infinito
E repleto de formas e sons*

*Há um microcosmos também infinito à nossa volta
Das belas margaridas no campo
As incríveis abelhas em suas colmeias
Ao prodigioso mundo dos micro-organismos*

*O homem pensa
E vem pensando que por isso existe
Cria “o seu pequeno mundo”
Terrivelmente seu e separado do mundo
Assim, o homem pensa que existe
Uma existência pequena
Limitada
Inexoravelmente mortal*

*Não percebeu o homem a luz da sua consciência
A luz que brilha nas trevas do pensamento
A luz que comunga com a energia maior do universo
A luz que permite profundas transformações*

*O nascer dessa consciência
É a superação dos dualismos
Da ciência do bem o do mal
Da ventura plena da liberdade para a qual foi criada*

*O nascimento para esse universo infinito
Significa a percepção e a descoberta do mistério do amor
Mistério sutil
Mistério do amor.*

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que ajudaram a consolidar essa trajetória de estudos, realidades, vivências, experiências, sonhos e utopias, por que: o que seria do homem sem sonhar, sem crias expectativas, muitas realizáveis, outras não?

Dedico, em especial, ao meu filho Pedro Joaquim e sua mãe Isabele Menezes, minha companheira de vida, de sonhos e de desafios, aos quais agradeço pela paciência, compreensão e solidariedade durante a trajetória de construção deste trabalho.

Dedico ainda às seguintes pessoas:

Aos meus pais e irmãos pelas vivências e experiências de se fortalecer na vida e como família, pois, mesmo distantes, imperam ainda laços afetivos e de solidariedade familiar. Em especial, à minha mãe, que além do dom da vida, foi quem me direcionou no caminho do conhecimento, como mãe e educadora e como pessoa que me inspira a estudar, a entender, a compreender, a buscar soluções e a construir caminhos por meio da educação.

Aos meus tios, em especial a Miguel Ângelo Ramos, pelos conselhos, pelas conversas, pela troca de conhecimento e experiência de vida.

À minha querida avó Altina Barbosa Ramos, resistente de uma geração de bravos heróis amazônidas, que lutaram arduamente para a construção de dias melhores para suas famílias, apesar dos escassos recursos.

À família unida, em especial à matriarca, professora Graça Passos, por oportunizar a experiência de trabalhar com as famílias de agricultores pertencentes à Arcafar – BVR, experiência esta que embasou a consolidação do presente trabalho dissertativo.

Aos monitores e colaboradores da CFRBVR que acreditaram na realização do projeto educacional.

Às famílias pertencentes ao projeto CASA FAMILIAR DE BOA VISTA DO RAMOS, que acreditaram na possibilidade de construção de um futuro mais digno para si e para seus filhos e descendentes, sem os quais esse trabalho não seria possível. In memoriam aos/às senhores/senhoras

Lourdes Brasil, Laurici Rodrigues e Alúcio Gomes e esposa. E aos moradores, aos comunitários da velha guarda da comunidade do Lago do Máximo, com os quais aprendi o significado do que é ser comunidade, por meio da troca de conhecimentos, da solidariedade, do trabalho mútuo, do respeito e de muitos outros valores que conheci e aprendi na companhia desses senhores durante minha infância e adolescência nesse maravilhoso lugar.

A todos meu muito obrigado!

Agradecimentos

À minha orientadora Prof^a Dra Renilda Aparecida da Costa, pela paciência e pelo respeito às minhas limitações técnicas, físicas, emocionais e intelectuais, mas principalmente pela solidariedade e pelas contribuições e colaborações para com a construção desse trabalho.

Aos moradores das comunidades ribeirinhas amazônicas, em especial aos das comunidades Nossa Senhora do Carmo do Itaubal, Santo Antônio, Boa União, São Pedro do Tamuatá e Nossa Senhora de Fátima da Terra Preta do Rio do Urubu, município de Boa Vista do Ramos – AM, pelo acolhimento, troca de experiências, amizade e solidariedade durante minha estada junto a eles, seja como monitor da CFRBVR, como técnico de campo do IPA ou recentemente como aprendiz de pesquisador.

Aos moradores das comunidades São Sebastião do Boto e Divino Espírito Santo do Paraná do Espírito Santo do Meio e Nossa Senhora do Rosário do Lago do Máximo pela troca de experiência e aprendizado durante as atividades realizadas pela Cedar – Provárzea e COOTEMPA.

Aos Membros da Arcafar Amazonas e Boa Vista do Ramos, nas figuras dos coordenadores, diretores, técnicos monitores e demais associados.

Aos pais, colaboradores e alunos e alunas da CFRBVR, sem os quais, as vivências, experiências e trabalhos relatados neste trabalho não seriam possíveis.

À coordenação e aos técnicos, professores e demais colaboradores da PPGSCA, em especial aos professores e professoras: Rosemara Staub, Artemis Araújo, Walmir Albuquerque Barbosa, Gláucio Campos, João de Barros, Heloisa Helena Corrêa, Michel Justamand, Odenei Ribeiro, Nelson Noronha, Sergio Ivan Gil Braga, cujas aulas, trabalhos, pesquisas e trocas de experiências ajudaram na construção desta obra.

Aos amigos, colegas e alunos do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia 2017-2019, cujas participações e colaborações nas aulas, seminários, conversas informais, conselhos, dicas e dúvidas foram de grande relevância para nosso desenvolvimento acadêmico e intelectual.

RESUMO

O estudo aqui proposto resulta de uma abordagem acerca do contexto histórico de um movimento social do campo no Amazonas, que, a partir da metade da década de 1990, por meio da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais – CFRs organizou uma escola que pratica uma educação contextualizada a realidade do aluno, a fim de melhorar a condição sociocultural de comunidades ribeirinhas no Amazonas. O trabalho foi realizado por meio de um estudo qualitativo, bibliográfico, documental e com uso de procedimentos etnográficos e as teorias contemporâneas, como a complexidade, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo, que buscaram entender as condições históricas que levaram esses movimentos a organizar uma escola que pratica um ensino pautado e voltado ao contexto sociocultural local. A abordagem foi realizada a partir de recortes ou fragmentos da realidade vivenciada por seus participantes, a fim de entender a complexidade, as integrações e as complementaridades existentes entre as escolas em alternância e o cotidiano dos alunos. Sabendo que estas têm uma proposta educacional que funciona por meio de ciclos de estudos, com tempos e espaços formativos distintos, que ocorrem entre a escola e a propriedade familiar ou espaço profissional e sua complexidade de vivências, práticas e diversidade. Sendo essa uma experiência chegou ao Brasil por volta do ano de 1960 e, aos poucos, foi reproduzida em outros estados brasileiros, dentre os quais o Amazonas, que ocorreu por meio da iniciativa dos movimentos sociais do campo, que promoveu debate com a finalidade de colocar em prática, um projeto de educação que se contrapõe a um processo político histórico de invisibilidade e exclusão da população residente no campo. Principalmente no que tange a oferta de uma educação equitativa, de qualidade e que dialogue com as particularidades, necessidades e problemáticas, presentes nessas comunidades. Tendo em vista que numa escola que adota a pedagogia da alternância, esses processos são realizados a partir da prática educacional que se integra à realidade e à prática cotidiana do aluno, sua família e comunidade. E permiti assim conhecer as potencialidades, as necessidades, as problemáticas, a cultura, o meio e o modo de vida dessas. E assim definir o plano de ensino a ser trabalhado pela escola rumo à satisfação dos anseios destas. Disso tudo é preciso refletir que o conhecimento adquirido durante o processo de ensino, principalmente no que tange a escola estudada. Reflete-se no cotidiano dos atores envolvidos, por meio de ações que resultam na criação, organização e valorização de empreendimentos socioeconômicos, bem como na constituição de novas formas de organização, gestão e uso dos recursos, como, a consolidação dos acordos de pesca e de organizações cooperativas e associativas, assim como de outras ações que almejam desenvolver e fortalecer o meio ambiente, a cultura e o conhecimento nessas comunidades. Muitas destas realizadas com a participação e empenho realizado por alunos e egressos desta escola e que ajudam a melhorar as condições vida das comunidades e suas famílias.

Palavras-chave:

CFR - Pedagogia da Alternância- Complexidade – Movimento Social – Educação do Campo

RESUMEN

El estudio aquí propuesto resulta de una aproximación sobre el contexto histórico de un movimiento social en el campo de Amazonas, que desde mediados de la década de 1990, a través de la Pedagogía de la Alternación de Casas Rurales Familiares - CFRs, organizó una escuela que practica una educación contextualizada a la realidad del estudiante, con el fin de mejorar la condición sociocultural de las comunidades ribereñas del Amazonas. El trabajo se llevó a cabo a través de un estudio cualitativo, bibliográfico, documental utilizando procedimientos etnográficos y teorías contemporáneas, como la complejidad, la interdisciplinariedad y la multiculturalidad, que buscó comprender las condiciones históricas que llevaron a estos movimientos a organizar una escuela que practica la enseñanza guiada y orientada a el contexto sociocultural local. El abordaje se realizó a partir de recortes o fragmentos de la realidad vivida por sus participantes, con el fin de comprender la complejidad, integraciones y complementariedades que existen entre las escuelas alternas y la vida cotidiana de los estudiantes. Sabiendo que cuentan con una propuesta educativa que funciona a través de ciclos de estudio, con diferentes tiempos y espacios formativos, que se dan entre la escuela y la propiedad familiar o espacio profesional y su complejidad de vivencias, prácticas y diversidad. Siendo esta una experiencia que llegó a Brasil alrededor de 1960 y, poco a poco, se fue reproduciendo en otros estados brasileños, entre ellos Amazonas, que ocurrió a través de la iniciativa de movimientos sociales en el campo, que promovió un debate con el propósito de poner en práctica , un proyecto educativo que se opone a un proceso político histórico de invisibilidad y exclusión de la población residente en el campo. Sobre todo a la hora de ofrecer una educación equitativa, de calidad, que dialogue con las particularidades, necesidades y problemas presentes en estas comunidades. Teniendo en cuenta que en una escuela que adopta la pedagogía de la alternancia, estos procesos se llevan a cabo desde la práctica educativa que se integra con la realidad y práctica diaria del alumno, su familia y comunidad. Y así hice posible conocer su potencial, sus necesidades, sus problemas, su cultura, entorno y forma de vida. Y así definir el plan de enseñanza a trabajar por la escuela para satisfacer sus deseos. De todo esto, es necesario reflexionar que los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza, principalmente en lo que se refiere a la escuela estudiada. Se refleja en el día a día de los actores involucrados, a través de acciones que resultan en la creación, organización y potenciación de emprendimientos socioeconómicos, así como en la constitución de nuevas formas de organización, gestión y uso de los recursos, como la consolidación de convenios pesqueros y organizaciones cooperativas y asociativas, así como otras acciones que tienen como objetivo desarrollar y fortalecer el medio ambiente, la cultura y el conocimiento en estas comunidades. Muchos de estos se llevaron a cabo con la participación y el compromiso de los estudiantes y egresados de esta escuela y que ayudan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades y sus familias.

Contraseñas

Complejidad – Movimiento social – Educación rural – Pedagogía de alternancia

ABSTRACT

The study proposed here results from an approach about the historical context of a social movement in the countryside in Amazonas, which, from the mid-1990s, through the Pedagogy of the Alternation of Rural Family Houses - CFRs, organized a school that practices a education contextualized the student's reality, in order to improve the socio-cultural condition of riverside communities in Amazonas. The work was carried out through a qualitative, bibliographic, documentary study using ethnographic procedures and contemporary theories, such as complexity, interdisciplinarity and multiculturalism, which sought to understand the historical conditions that led these movements to organize a school that practices guided teaching and geared to the local socio-cultural context. The approach was carried out based on clippings or fragments of the reality experienced by its participants, in order to understand the complexity, integrations and complementarities that exist between alternating schools and the students' daily lives. Knowing that these have an educational proposal that works through study cycles, with different times and formative spaces, that occur between the school and the family property or professional space and its complexity of experiences, practices and diversity. This being an experience arrived in Brazil around 1960 and, little by little, it was reproduced in other Brazilian states, among which Amazonas, which took place through the initiative of the rural social movements, which promoted a debate with the purpose of put into practice, an education project that opposes a historical political process of invisibility and exclusion of the population residing in the countryside. Especially when it comes to offering an equitable, quality education that dialogs with the particularities, needs and problems present in these communities. Bearing in mind that in a school that adopts alternation pedagogy, these processes are carried out from the educational practice that is integrated with the reality and daily practice of the student, his family and community. And so I made it possible to know their potential, their needs, their problems, their culture, environment and way of life. And so to define the teaching plan to be worked on by the school in order to satisfy their desires. Of all this, it is necessary to reflect that the knowledge acquired during the teaching process, mainly regarding the studied school. It is reflected in the daily lives of the actors involved, through actions that result in the creation, organization and enhancement of socioeconomic enterprises, as well as in the constitution of new forms of organization, management and use of resources, such as the consolidation of fisheries agreements and cooperative and associative organizations, as well as other actions that aim to develop and strengthen the environment, culture and knowledge in these communities. Many of these were carried out with the participation and commitment made by students and graduates of this school and which help to improve the living conditions of communities and their families.

Keywords

Complexity – Social Movement – Countryside Education – Alternation Pedagogy

LISTA DE SIGLAS

AIMFR – Associação Internacional das Casas Familiares Rurais

ARCAFAR – AM – Associação Casa Familiar Rural do Amazonas

ARCAFAR – NORTE NORDESTE - Associação Casa Familiar Rural do Norte e Nordeste

ARCAFAR – SUL- Associação Casa Familiar Rural do Sul

ARCAFAR – Associação Casa Familiar Rural

BSC – Base De Serviço E Comercialização

CEDARP – Central Das Associações Rurais De Parintins

CEDEJORS – Centro de Desenvolvimento Educacional de Jovens Rurais

CEFFAS – Centros Familiares De Formação Em Alternância.

CESP – Centro de Estudos Superiores de Parintins

CFR – Casa Familiar Rural

CFRBVR – Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

COOTEMPA – Cooperativa de Multiprofissionais em Agropecuária de Parintins

EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus

EC – Emenda Constitucional

Ecors – Escolas Comunitárias Rurais

Educampo I – Projeto de alfabetização do campo

EFAS – Escolas Família Agrícola

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas

FSC – Forest Stewardship Council

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Amazonas

IFAM CMZL – Instituto Federal de Educação do Amazonas Campos Manaus Zona Leste

IMAFLOA – Instituto de Certificação Agrícola e Florestal

INCRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia

IPA – Instituto Permacultura Amazônica

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PCE – Projeto Ciência na Escola

PIM – Polo Industrial de Manaus

PNAE – Programa Nacional de Alimentos da Merenda Escolar

PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

PROVARZEA – Projeto de Estudos em Várzeas da Amazônia

SEDUC – AM – Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Amazonas

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDENE- Superintendência de desenvolvimento do nordeste

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola

ZFM – Zona Franca de Manaus

Lista de figuras

Figura 1 – Mapa de desmatamento da Amazônia.....	47
Figura 2 – Esquema de ciclo de desmatamento na Amazônia.....	48
Figura 3 – Mapa da região baixo amazonense.....	50
Figura 4 – Mapa do Município de Boa Vista do Ramos – AM.....	57
Figura 5 – Produção de milho em área de várzea – Comunidade Boa União do Rio Urubu....	63
Figura 6 – Comunidade de Santo Antônio do Rio Urubu.....	65
Figura 7 – Colheita de milho cultivado na várzea pelos agricultores locais.....	66
Figura 8 – Características geomorfológicas da cabeceira em período de início de enchente dos rios amazônicos, onde está situada a comunidade do Itaupal, uma das sete comunidades que compõem a ilha.....	68
Figura 9 – Estrutura física de uma comunidade rural amazônica.....	68
Figura 10 – Sistema agroflorestal da propriedade de um egresso da CFRBVR.....	71
Figura 11 – A roça de morador de uma comunidade rural de BVR.....	71
Figura 12 – Imagens com colmeias racionais de melíponas, usadas como elemento nos sistemas agroflorestais locais.....	73
Figura 13 – Sede da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos – AM.....	111
Figura 14 – Reunião comunitária na sede da CFRBVR.....	113
Figura 15 – Pilares da educação da Pedagogia da Alternância.....	120
Figura 16 – A situação atual da CFRBVR.....	173
Figura 17 – Comunidade Boa União do Rio Urubu.....	180
Figura 18 – Melhor aproveitamento do solo e da área para cultivo de alimento.....	181
Figura 19 – Plantio de maracujá no sistema de espaldeira.....	183
Figura 20 – Plantio em sistema de consórcio entre mandioca e açaí.....	185
Figura 21 – Comunidade da Terra Preta.....	187
Figura 22 – Reaproveitamento de embalagens de vidro na confecção de canteiro de plantas.....	189
Figura 23 – Comunidade do Itaupal.....	191
Figura 24 – Igreja adventista do Centenário.....	207
Figura 25 – Quintal agroflorestal de egresso da CFR.....	207
Figura 26 – Criação de abelha indígena sem ferrão na casa de egresso da CFRBVR.....	208
Figura 27 – Reprodução de quelônios realizada por egresso da CFRBVR – Comunidade Santo Antônio.....	208

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Cota das cinco maiores enchentes registradas no porto de Manaus.....	42
Tabela 2 – Indicadores populacionais e sociais do Baixo Amazonas.....	51
Tabela 3 – Indicadores socioeconômicos do Baixo Amazonas.....	51
Tabela 4 – Estabelecimentos e população ocupada na agricultura familiar no Baixo Amazonas.....	52
Tabela 5 – Produção agrícola de culturas temporárias do Baixo Amazonas.....	55
Tabela 6 – Produção agrícola permanente do Baixo Amazonas.....	55
Tabela 7 – A produção agrícola temporária de BVR.....	72
Tabela 8 – Tabela com a produção agrícola permanente de BVR.....	72
Tabela 9 – Tabela com a produção agropecuária de BVR.....	74
Tabela 10 – Matriz curricular ou Plano de formação da CFRBVR.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
O cotidiano, a cultura, os meandros dos rios, lagos e florestas: Amazônia como lócus de vida e de conhecimento.....	27
SEÇÃO I – AMAZÔNIA: A ECOLOGIA, OS ECOSISTEMAS, AS GENTES, A CULTURA – O CONTEXTO DA ESQUISA.....	40
1.1 A Amazônia e suas paisagens.....	40
1.2 A economia, ciclos de desenvolvimento e degradação ambiental.....	45
1.3 A agricultura familiar na Amazônia.....	48
1.4 A formação e a estrutura socioeconômica da região baixo amazonense.....	50
1.5 Boa Vista do Ramos – local de semeio, plantio e colheita dos primeiros frutos da Pedagogia da Alternância no Amazonas.....	56
1.5.1 As comunidades rurais boa-vistenses.....	60
1.5.2 Aspectos geomorfológicos do local da pesquisa.....	67
1.5.3 Estrutura física e política das comunidades locais.....	68
1.5.4 Aspectos culturais das comunidades rurais boa-vistenses.....	69
1.6 A base econômica local.....	70
1.6.1 A pesca.....	70
1.6.2 A agricultura de subsistência.....	71
1.6.3 A meliponicultura.....	73
1.6.4 A pecuária extensiva.....	74
1.6.5 A exploração madeireira e o uso da floresta.....	75
SEÇÃO II – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONQUISTAS REALIZADAS A PARTIR DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	76
2.1 As raízes dos problemas sociais do campo brasileiro e amazônico.....	77
2.2 A mobilização e a organização das comunidades amazônicas pela garantia de direitos	89
2.3 As lutas dos movimentos sociais do campo, pelo direito à cidadania, à dignidade e à educação no campo.....	94
2.4 A pedagogia da alternância: da origem à prática em comunidades amazônicas.....	100
2.5 A pedagogia da alternância e o protagonismo para a educação do campo, da floresta e das águas na Amazônia.....	109
2.6 A estrutura política-organizacional da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.....	114
2.7 A prática educacional da pedagogia da alternância.....	114
2.7.1 O plano de ensino e matriz curricular utilizados nas formações de uma escola em alternância no Amazonas.....	114
2.7.2 Compreendendo a pedagogia da alternância.....	117
2.7.3 Os instrumentos pedagógicos e suas funções.....	122
2.7.4 O plano de estudo	125
2.7.5 A colocação em comum.....	126
2.7.6 O caderno da realidade.....	127

2.7.7 As fichas pedagógicas, o caderno didático (Caderno de alternância).....	128
2.7.8 As visitas às famílias	129
2.7.9 As visitas de estudo.....	129
2.8 As intervenções externas	130
2.8.1 As avaliações.....	131
2.8.2 O projeto profissional de vida do jovem Alternante – PPJVA.....	131
SEÇÃO III- AS APROXIMAÇÕES EXISTENTES ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS PARADIGMAS EMERGENTES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	133
3.1 A pedagogia da alternância e os paradigmas emergentes para educação contemporânea.....	135
3.2 As relações existentes entre a educação multicultural e a pedagogia da alternância para uma proposta educacional para a autonomia.....	146
3.3 As contribuições de uma escola que adotou práxis educativa da pedagogia da alternância e um currículo contextualizado para promoção do desenvolvimento socioeconômico em comunidades amazônicas.....	156
3.4 Entrevistas realizadas com os participantes do projeto a fim de contextualizar a fala desses atores à pesquisa realizada.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXOS.....	206
Anexo 01: Guia de entrevista semiestruturada que ajudou a direcionar o diálogo com as pessoas e famílias entrevistadas durante a realização do trabalho.....	206
APÊNDICES – Imagens da realidade dos alunos e da localidade estudada.....	207

INTRODUÇÃO

A visão e o posicionamento de diferentes estudiosos da condição histórica e social brasileira mostram assimetrias amalgamadas no corpo da sociedade brasileira desde o período de formação do Estado nacional, ocorridas a partir do processo histórico de desvalorização e marginalização cultural, social e econômica de diferentes grupos sociais.

Essa condição levou diferentes grupos e movimentos da sociedade civil a se organizarem para reivindicar formas de amenizar as problemáticas construídas ao longo desse processo e direitos constitucionais, dentre os quais o direito à educação, sobretudo, a partir das últimas décadas do século XX, em função da consolidação da CF 88, que criou prerrogativas constitucionais para a garantia de direitos sociais.

Na Amazônia e no estado do Amazonas se repetiu a mesma dinâmica ocorrida no seio da sociedade nacional, cujo avanço somente foi realizado quando esses movimentos sociais, por meio de pautas criadas a partir dos seus anseios, sonhos, vontades e debates, mas principalmente como forma de superar as adversidades criadas no decorrer do processo histórico, buscou criar melhores condições para a sua existência, valorização e dignidade em seus territórios.

Diante do exposto, é importante evidenciar que o trabalho aqui proposto resulta de uma abordagem do contexto sócio histórico de um movimento social do campo no Amazonas, que, a partir da segunda metade da década de 1990, usa a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais – CFRs, como garantia da realização de uma prática educacional contextualizada à condição sociocultural de seus participantes.

Desse modo, o trabalho busca responder a questionamentos como: Qual o contexto histórico que levou os agricultores familiares a se organizarem em torno de proposta de ensino que prima pelo contexto local e visa garantir melhorias no universo de vivência e trabalho desses atores? Como esses os coletivos do campo organizaram um projeto educacional que dialoga com as condições socioculturais locais? Quais os desafios, as dificuldades e as soluções encontradas pelos trabalhadores para garantir a continuidade desse empreendimento comunitário? Quais os resultados são visados por eles como fruto desse empreendimento comunitário de educação? Como essa proposta de ensino se congrega a condição sociocultural local?

Sendo esse um trabalho que foi realizado por meio de um estudo qualitativo, bibliográfico, documental, com uso de procedimentos etnográficos e com base em teorias

contemporâneas, como a complexidade, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo, para assim entender o contexto que levou esses agricultores familiares a utilizar essa pedagogia, a origem, o funcionamento e as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas e adotadas pela CFRBVR em seu processo de formação.

E promovido a partir de recortes ou fragmentos da realidade vivenciada pelas comunidades ou pelo contexto em que estão inseridos esses atores, a fim de entender a complexidade, as integrações e as complementaridades existentes entre o currículo adotado pela escola e o meio vivencial de seus participantes.

Tudo isso, sabendo que as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, sejam nas Casas Familiares Rurais – CFRs, nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, ou nos Centros de Formação Familiar por Alternância (CEFFAs)¹, como recentemente foram reconhecidas essas escolas pelos movimentos sócio educacionais que adotam essa pedagogia, em busca de melhorar a condição social e econômica do local onde estão inseridas.

Esta que ocorre a partir de uma prática pedagógica que surgiu a partir do ano de 1935, no interior francês, a partir de uma experiência vivenciada por jovens alunos, filhos de camponeses de um distrito local e criou uma nova perspectiva para a Educação do e no Campo naquele país.

Nesse contexto é necessário mostrar, que essa experiência foi criada a partir da iniciativa de pais que se mostravam preocupados com a permanência e a qualidade da educação propostas aos seus filhos. Visto que os mesmos entendiam que o processo educacional francês disponibilizado naquele período se mostrava distante da condição sociocultural do aluno e de sua família, ao apresentar conteúdos anversos à realidade e indiferentes à necessidade desses alunos e famílias, bem como do ponto de vista espacial, uma vez que as escolas se localizavam distantes dos territórios ocupados pelos estudantes.

O que levou estes, com o apoio da igreja local, a realizarem a primeira experiência com o uso dessa proposta educacional. Desse ímpeto é importante mostrar que nasce uma proposta educacional que funciona através de ciclos de estudos, com tempos e espaços formativos distintos que ocorrem entre a escola e sua gama conceitual e metodológica de

¹ Centro de Estudos e Formação Familiar em Alternância é a designação dada pelos movimentos que adotam a Pedagogia da Alternância no Brasil, para designar o local de estudos e formação dos alunos em alternância, ou a escola em alternância.

ensino e a propriedade familiar ou espaço profissional e sua complexidade de vivências, práticas, experiências e diversidade.

Se mostrando dessa forma uma pedagogia cíclica e dinâmica, que permite com que os alunos, intercambiem semanas na escola – geralmente uma semana. Momento em que estudam, conhecem, experimenta e absorve conhecimentos científicos voltados para a formação geral e para a realidade do campo e a ruralidade. E duas semanas em suas propriedades, meio profissional e familiar, tempo em que eles colocam em prática o conhecimento adquirido durante vivência escolar, que são realizadas por meio de atividades sistêmicas e adequadas à realidade dos participantes. Após o sucesso dessa experiência no interior daquele país, a mesma se espalhou posteriormente para outros continentes e países, dentre os quais o Brasil, como aponta estudos de (ESTEVAM, 2001; GIMONET, 2007; MELO, 2017; NOSELLA, 2012; PASSOS, 2011).

De acordo com o levantamento histórico feito por Estevam (2001), Gimonet (2007), Melo (2017) e Nosella (2012) a chegada desse projeto educacional no país ocorreu por volta do ano de 1960, no interior do estado do Espírito Santo e aos poucos, foi sendo reproduzido em outros estados, dentre eles o estado do Amazonas. Cujo limiar no estado, foi acompanhado e estudado por Melo (2017) e Passos (2011) e ocorreu em meados da segunda metade da década de 1990. A partir da iniciativa dos movimentos sociais do campo e de técnicos da antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus – EAFM. Atual IFAM – Campus Manaus Zona Leste – IFAM-CMZL.

Estes que se mostravam preocupados com o atendimento e com a formação dos agricultores familiares, dos alunos e técnicos atendidos e formados pela instituição de ensino. E tinham o entendimento de que o modelo educacional adotado pela escola (EAFM) naquele período, não atendia as necessidades dos alunos e tampouco eram amparadas ou adequadas à realidade amazônica. Tendo em vista, que muitos eram oriundos de comunidades amazônicas. E segundo eles, o modelo educacional disponibilizado pela escola naquele período não levava em conta aspectos sociais, culturais e ecossistêmicos locais.

E dessa forma foi iniciado o debate e a busca desse coletivo voltado à construção de um paradigma educacional que colocasse em seu processo formativo, as discussões, as estratégias e a práxis da Pedagogia da Alternância, como caminho possível para superar a ausência de políticas públicas educacionais contextualizadas à realidade existentes no campo amazonense. E realizado a partir de um debate sobre um projeto de educação, que se contrapõem a um processo político histórico de invisibilidade e exclusão da população residente no campo brasileiro e amazônico, no que tange a oferta de um projeto de educação

equitativa, de qualidade e contextualizada às particularidades, necessidades e problemáticas presentes nesses territórios.

Situações que levaram os movimentos a uma pauta de reivindicação e lutas direcionadas a conquistas de direitos, cidadania, valorização e dignidade no campo, que somente começaram a ser superadas a partir da criação de projetos capazes de satisfazer as necessidades e os anseios dessas populações. E realizadas através da participação de diferentes atores, dentre eles os agricultores, pequenos criadores, pescadores artesanais, silvicultores, voluntários e colaboradores, o que levou a inauguração de uma escola em alternância em 2002 em Boa Vista do Ramos.

Esta que é realizada a partir da gestão compartilhada, comunitária e participativa, com o uso de uma estrutura curricular que se apoia as práticas socioculturais locais. E que busca promover um projeto educacional que visa melhorar as condições sociais, organizacionais, produtivas e econômicas das famílias participantes. E realizada a partir da prática educacional que integra o currículo escolar à prática cotidiana do aluno em seu meio social e profissional.

Por meio de uma estratégia que é pensada e criada a partir de uma metodologia denominada pesquisa participativa, feita junto às famílias participantes do projeto, para conhecer as necessidades dos participantes e assim definir um plano de ensino que melhor se adeque à realidade dos alunos, das famílias e comunidades. Plano que é trabalhado durante os três anos de alternâncias pedagógicas em uma CFR.

Desse modo, é possível considerar que os resultados do conhecimento adquirido pelos alunos, durante o processo de formação educacional, proposto pela instituição, refletem no cotidiano de atores envolvidos no processo educacional: alunos – famílias – comunidades, (GIMONET, 2007; PASSOS, 2011), em ações que resultam na criação, organização e valorização de empreendimentos socioeconômicos. Como exemplo, a constituição de novas formas de organização, gestão e uso dos recursos existentes nesses territórios.

Tais como a consolidação dos acordos de pesca e de organizações de empreendimentos cooperativos e associativos e agroecossistêmicos, presentes nesses espaços. Assim como de outras ações que visam desenvolver e fortalecer a cultura, o conhecimento, o lazer, o desporto e a diversão nestas comunidades. Tendo em vistas que hoje nas comunidades estudadas, muitas dessas ações são provocadas ou apoiadas por alunos e egressos da escola. Através de ações que podem ser percebidas na consolidação da cadeia de produção de mel de abelhas indígenas sem ferrão: meliponicultura, nos acordos de pescas, na reprodução de quelônios, dentre outros.

Disso tudo é preciso evocar que tal processo resulta do empenho do grupo, para a construção de uma proposta educacional para a formação integral de jovens agricultores familiares, por meio de uma estrutura curricular que visa provocar em seus participantes o espírito cooperativo, a participação, a busca da autonomia econômica e alimentar. Assim como valorização das práticas socioculturais e o respeito ao meio ambiente, como indicado por (MELO, 2010 e 2017). E comprovados na paisagem das propriedades e nas falas e opiniões de apoiadores, lideranças, ex-alunos e famílias de egressos da CFRBVR, durante as diferentes fases de planejamento, acompanhamento, reuniões e estudos realizados para embasar este trabalho.

O ímpeto para realização da investigação partiu da construção de alguns objetivos que ajudaram a delimitar e compreender a temática em questão. Dentre eles o objetivo geral, que propôs um estudo ao contexto sócio-histórico que motivou movimento social do campo no Amazonas a organizar uma escola por meio de uma prática educacional contextualizada com o uso da pedagogia da alternância das CFRs, a fim de melhorar a condição sociocultural de seus participantes.

E os específicos, que auxiliaram na compreensão geral da pesquisa, dentre eles: i. Mostrar as estratégias, as ferramentas e o currículo utilizados por uma escola em alternância no Amazonas; ii. Apontar os conteúdos abordados no currículo escolar que estão relacionados ao contexto dos alunos, das famílias e das comunidades locais; iii. Verificar como a prática educacional adotada pela escola ajuda no desenvolvimento das famílias e das comunidades; iv. Entender a complexidade, as interações e as complementariedades existentes entre o currículo adotado pela escola e o meio vivencial dos alunos.

Para auxiliar a busca por esses objetivos foi criado um conjunto metodológico que nos permitiu compreender as referências históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas, que levou esse coletivo a se organizar e reivindicar direitos e políticas públicas mais efetivas para o seu território. Assim como a motivação, as formas, os processos de organização e as lutas realizadas por esse movimento, voltadas para a construção de projeto educacional contextualizado a sua condição sociocultural vivenciado no cotidiano do grupo.

Quanto aos métodos e procedimentos metodológicos utilizados nessa lide, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e etnográfico. Tendo em vista que o estudo em questão teve como finalidade mostrar características de determinados contextos existentes no ambiente em que ocorre a experiência educacional estudada. Assim como de descrever aspectos relevantes da realidade da instituição, das comunidades e dos sujeitos investigados.

Sendo esta uma compreensão que esta embasada nos apontamentos de Gil (1999, p. 94) que diz que os métodos utilizados na pesquisa qualitativa, são voltados para auxiliar os pesquisadores a compreender pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais. O mesmo que entende que segundo seus objetivos (GIL, 1999, p. 43), uma pesquisa pode ser dividida em exploratória e descritiva. E explica que a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar. Para assim facilitar a delimitação do tema da pesquisa e orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses, ou mesmo descobrir novo enfoque para o assunto.

Gil (2007, p.28) ainda mostra nesse sentido, que a pesquisa exploratória é uma metodologia que costuma utilizar de dados bibliográficos, bem como de entrevistas com pessoas que vivenciaram o problema estudado e analisam exemplos que facilitem a compreensão do objeto. Ainda para este (GIL, 1999, p. 39) o objetivo principal desse tipo de investigação é o aprimoramento das ideias ou descobertas de instituições e que seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta, tratamento, análise e descrição de dados. Optou-se inicialmente pela coleta dados, por meio de um estudo bibliográfico e documental. Assim como de uma pesquisa de campo, quando foi usado instrumentos como a observação e as entrevistas, que foram realizadas junto a 12 pessoas, alunos, suas famílias, pertencentes a 4 comunidades envolvidas no projeto; assim como lideranças do movimento,

Por onde foram absorvidas as informações que foram por meio de metodologia participativa que denominamos de rodas de conversa familiar. Cujas estruturas, contava com a participação de membros do núcleo familiar e os alunos participantes da escola estudada. Com essa finalidade foi utilizado um questionário flexível, composto por perguntas pré-elaboradas e outras convenientes às circunstâncias das entrevistas, a fim de coletar as informações a respeito do movimento e sua organização social, da estrutura de funcional e didática pedagógica utilizada na escola. E verificar como a prática de ensino adotado por essa escola se integra a realidade dos alunos, suas famílias e comunidades.

Por seu turno o tratamento e análise desses dados foi realizado a partir de dois procedimentos. Primeiramente com o uso um de cunho etnográfico, que nos ajudou desde as fase de coleta, tratamento e análise desses dados. E ocorreu por este ser segundo Mattos (2011) um método de pesquisa quantitativa usada pelas ciências sociais, que tenta descrever uma experiência do universo social, da vida comunitária, ou individual das pessoas. E porque

também o ponto de partida de uma pesquisa de cunho etnográfico é o fato de que se deseja entender determinado assunto ou fenômeno a partir do ponto de vista daqueles que estão vivenciando ou têm seu conhecimento.

Ainda de acordo com Mattos (2011), nela não se busca tirar conclusões, mas sim explorar a realidade social, o que resulta em três concepções: a primeira implica em realizar uma análise holística e dialética sobre a cultura; a segunda, por sua vez, em introduzir os atores sociais com uma participação ativa, dinâmica e modificada da estrutura social; e a terceira implica em preocupar-se em revelar relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre ação dos pesquisados e do pesquisador (MATTOS 2011, p. 49).

Mattos (2011, p. 50) destaca ainda que a etnografia tem por finalidade o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de suas atividades. Tudo isso num período que segundo a autora, se faz necessário para que o pesquisador possa entender e possibilitar as ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as pessoas pesquisadas dariam a mesma ação, evento, ou situação interpretada. Nessa situação, segundo a autora, a observação leva a familiaridade com o grupo ou indivíduo em seu meio natural e por um período de tempo determinado. Compreensão que está presente tanto a etnografia mais tradicional, encontrada em Gertz (1989) e Levi-Strauss (1988), quanto a mais moderna, como a de Erikson (1992), Woods (1986), Mehan (1992) e Willis (1977), que entendem que essa envolvem longos períodos de observação, com um ou mais de dois anos preferencialmente.

Já por sua vez, Clifford (1994, p. 94), entende que o campo etnográfico não representa apenas ir, ver e trazer fragmentos e amostras de objetos de uma cultura. Mas sim algo mais complexo: como uma residência extensa, uma observação sistemática, uma interlocução efetiva, uma mistura de aliança e cumplicidade, amizade, respeito, tolerância e principalmente manter relações com as pessoas. Nessa condição, Segovia Herrera (1988) e Ludke e André (1986) ao citarem Wilson (1977) mostram que a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses: uma hipótese naturalista – ecológica, que afirmam ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa, e por isso é necessário estudar os indivíduos em seu ambiente natural; e a hipótese quantitativa – fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano, sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentidos e ações. Para esses autores, o pesquisador

deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, a fim de compreender e explicar o comportamento humano.

Já Mattos (2011, p.54) entende a etnografia como a escrita do invisível. Cuja descrição depende da qualidade da observação, da sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo. Segundo esta autora, a descrição é aliada ao interesse na descrição holística da cena do evento social, ou da relação grupal que nos propomos investigar. E que, ao estudarmos uma sociedade, estamos estudando o todo de uma sociedade, uma vez que os sujeitos que a compõem também tem o interesse do desenvolvimento como um todo e o interesse em todos os tipos de variações deste desenvolvimento. Pois, num estudo dessa ordem, entende-se que o grupo social ou a comunidade local estudada também tem interesse em relatar o mais detalhadamente possível, o que ocorrem dentro do grupo (MATTOS, 2011, p. 55).

A autora também entende que tratar o fenômeno diferente do contexto maior a que ele pertence, sem olhá-lo ecologicamente ou dialeticamente, ou sem analisar o todo e as partes ao mesmo tempo, pode fazer com que se perca o sentido de todo o fenômeno a ser compreendido. Ainda destaca que, ao tentarmos escrever sobre o outro, o *ethnoe*, de maneira que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando num ponto frágil da utilização da abordagem etnográfica, que é a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros, de modo que não seja comprometedor, não seja invasor, não seja discriminatório, não seja opressor ou excludente (MATTOS, 2011, p. 61).

Diante do exposto, é possível destacar que a experiência de trabalho aqui relatada resulta das experiências de campo, observadas e vivenciadas a partir do trabalho realizado junto às comunidades do município de Boa Vista do Ramos. Partindo de um trabalho que foi realizado em diversas etapas. Primeiramente ele acontece a partir das minhas experiências e vivências como professor-monitor da Casa Familiar Rural; num segundo momento a partir das minhas atuações como técnico de campo, do Instituto Permacultura do Amazônia, no período de 2001 a 2007, a partir da promoção de projetos realizados junto a essas instituições, por meio de experiências voltadas para o desenvolvimento integrado dessas comunidades.

E posteriormente, após visitas a esses locais, desenvolvendo trabalhos para outras instituições e mais recente para a realização deste trabalho. Quando essas experiências e conhecimento da realidade e da temática em questão foram ampliados por meio de visitas e revisitas a essas comunidades, de leituras e releituras de diferentes bibliografias, com o intuito de ampliar a aproximação, a percepção, a análise, o estudo e a abordagem sobre a realidade da escola e da educação, do ecossistema local, das formas de organização, dos meios e métodos

de produção, dos modos de vida, da cultura e do lazer presentes naquele território por ora descrito.

Trajetórias que são importantes para a realização de um trabalho nesse formato, como indicado nas compreensões de Clifford (1998), Levy Strauss (1976), Magnani (2009), Marcus, (1991) e Uriarte (2012). A fim de entender fragmentos da realidade, que estão descritos no estudo sobre a cultura, o ambiente, a economia, as práticas cotidianas e o contexto local-regional-nacional, bem como as atividades da escola em questão.

Num segundo momento do processo de análise e tratamento de dados e descrição desses dados, foram utilizadas as teorias contemporâneas como as da Complexidade, da interdisciplinaridade e da educação multicultural, que visaram facilitar o entendimento da práxis, das bases filosóficas, ontológicas e epistemológicas, nas quais se apoia a metodologia de ensino da escola estudada.

Essas teorias também foram utilizadas, na medida em que se buscou interpretar a realidade social a partir de uma estrutura composta, contextual, humanista e multissistêmica. E principalmente analisar as bases em que estão fundadas as prática e a estrutura curricular desta escola. O que permitiu uma visão mais horizontalizada sobre o objeto estudado. Tendo em vista que a escola estudada foi criada a partir de um contexto que congrega processos sociais, relações de poder, vontades políticas e lutas por direitos. Inclusive pelo direito ao uso do território e do direito a reprodução social e cultural. E que podem ser tratadas por teorias complexas e contextuais que permitam um olhar multifatorial sobre o fenômeno estudado.

Este que é também um entendimento que se baseia numa compreensão dada por, Morin (2003, p. 38), que ao definir o que é a complexidade, defende que esta traz a luz, a compreensão de que, o *complexus*, significa o que foi tecido junto. E que de fato, há complexidade, quando elementos diferentes são inseparáveis e constitutivos de um determinado fenômeno, de uma realidade social ou de um objeto abordado. Dentre os quais podemos destacar, no caso do objeto estudado, aspectos como: o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico.

A partir de uma condição que é possibilitada por um tecido, interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, o todo e as partes, as partes e o todo e as partes entre si. Onde a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade contida em todo fenômeno, que, segundo Morin (1991, p. 19) é um tecido de constituintes heterogêneos inextricavelmente associados, frente às divergências existentes entre a unidade e a universalidade de um fenômeno ou objeto de análise. Visto que para este autor, a complexidade se efetiva através de uma teia com diversos liames que compõem um

tecido de fenômenos ou acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que determinam um fenômeno ou uma realidade. E ainda porque, para este autor (MORIN, 1985, p. 123), a realidade assim pensada é a própria complexidade.

Mas também porque, as teorias da complexidade distinguem e analisam conforme o seu paradigma, na busca de estabelecer a comunicação entre o que é distinguido: objeto, ambiente, coisa observada e seu observador. De modo que o todo e a parte não podem se sacrificar e por isso não podendo haver, portanto, um pensamento linear, que não imponha uma lógica em que não se contemplem contradições e desordens, para qual a complexidade propõe uma visão poliocular ou poliscópica sobre o objeto estudado, em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, históricas daquilo que é o humano deixem de ser incomunicáveis (MORIN, 1996, p.30).

Ainda sobre a compreensão dada pelo autor acima citado, as ideias de Giuste, Paderes e Rodrigues (s/d), mostram que a complexidade multidimensional da realidade social passa a ter uma única dimensão de acordo com a realidade pretendida e o referencial teórico de análise.

No ímpeto da realização do escopo apresentado por desta abordagem foi necessário dividi-las em etapas: a primeira por seu intento possibilitou um estudo sócio histórico sobre o contexto socioambiental em que está inserida a escola. Mostrou os motivos que levaram os movimentos e as organizações sociais, dos campos, das florestas e das águas, a pauta de lutas e as conquistas de direitos, dentre estes o movimento que promoveu a experiência com pedagogia da alternância no Amazonas.

A segunda realizou um estudo bibliográfico e documental sobre o currículo adotado pelas escolas que adotam a pedagogia da alternância em seu processo formativo, a fim de entender a origem, os conceitos, as práticas, os métodos, as metodologias, as ferramentas e instrumentos adotados pelas escolas em alternância em seu processo formativo.

A terceira por seu turno fez a partir da observação *in loco* e entrevistas realizadas junto às famílias de egressos, foi analisado a importância e a integração – contextualização do processo educacional promovido pela CFRBVR à realidade dos participantes.

Já a quarta e última etapa possibilitou uma análise da proposta educacional utilizada pela escola estudada e buscou confrontá-las com teorias contemporâneas como da complexidade, da interdisciplinaridade e do multiculturalismo. A fim de entender as estruturas em que se alicerça esta prática educacional e como esta contextualiza e se integra ao cotidiano dos participantes.

Tais passos possibilitaram o conhecimento dos motivos, dos desafios, dos avanços e das dificuldades que levaram o movimento precursor da Pedagogia da Alternância das CFRs no estado, a experimentar uma proposta educacional que, partindo da realidade dos alunos alternantes age sobre esta, a fim de criar uma nova perspectiva para o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário local.

Para dar conta do processo de escrita este trabalho está estruturado em três sessões, a primeira apresenta o ambiente sociocultural de onde está inserida a escola. A segunda faz um estudo ao contexto sócio histórico e as condições que permeia a realidade das populações residentes nos campos, florestas e águas e que possibilitaram a organização destes direcionados ao processo de lutas e reivindicação de direitos. Sobretudo dos direitos que tangem a oferta de um novo paradigma educacional para essas populações. Por onde foi realizado o relato do percurso histórico dessa pedagogia, desde sua origem no interior francês, até a sua chegada, dispersão e uso no Brasil, na Amazônia e no Amazonas.

E por fim a terceira apresenta a proposta educacional e curricular de uma escola que utiliza a pedagogia da alternância em seu processo de formação, a fim de entender, os conceitos, as práticas, os métodos, as metodologias, as ferramentas e instrumentos adotados pelas escolas em alternância em seu processo formativo. E faz uma análise destas, de modo a confrontá-las com as teorias contemporâneas já aqui citadas.

Destacando ainda que tal temática está em acordo com a linha 3 de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – Processos sociais, ambientais e relações de poder – Nível Mestrado, da Universidade Federal do Amazonas.

O cotidiano, a cultura, os meandros dos rios, lagos e florestas: Amazônia como lócus de vida e conhecimento.

A escolha desta temática está relacionada às vivências experimentadas ao longo da minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Sendo que primeiramente, está relacionada à minha origem ribeirinha, em uma comunidade amazônica, situada a 20 quilômetros, via percurso fluvial, ao Sul da sede do município de Parintins – AM.

Mesmo local, em que vivi os primeiros anos de vida e compreendi muitos dos significados, experiências, vivências, signos, simbologias e significados que envolvem o cotidiano do homem amazônico e da região. Mas também o local em que percebi a consolidação de carências e de mudanças sociais, econômicas e ambientais, originadas pela intensificação do processo de expansão do sistema capitalista sobre a região, ocorridos a partir da segunda metade do século XX, por intermédio da implantação e da consolidação de

projetos de integração, de exploração econômica e intensificação do processo predatório de exploração dos recursos naturais.

Este sendo o mesmo período em que o país vivenciou o auge e a ruptura com o processo do regime político militar implantado de 1964 a 1985. Este que, se por um lado, ajudou a integrar a região ao processo de desenvolvimento econômico, nacional e mundial, por outro, configurou um período de intensificação de atividades produtivas para suprir a demanda de recursos dos recém-implantados programa de desenvolvimento, Zona Franca de Manaus – ZFM e Polo Industrial de Manaus - PIM, que ocorreram a partir de um novo modelamento que ajudou a alterar os padrões culturais, econômicos e ambientais presentes na região, como resultado do processo de expansão – integração, promovidos pela intensificação do capitalismo industrial, financeiro e global sobre a região.

Esta que também é uma visão tomada por Freitas (2006, p. 43), ao indicar que, no século XX, os fundamentos do capitalismo se estabeleceram definitivamente na região, via macrocenários econômicos que emergiram e revelaram a natureza de sua ocupação, de sua organização política e de avanços e retrocessos nos processos culturais na região. Para qual este autor alega que:

Neste mesmo período, a partir de 1967, intalou-se na Amazônia ocidental, a Zona Franca de Manaus, linha de montagem e corredor de exportações dos maiores grupos eletroeletrônicos transnacionais presentes no Brasil, nas décadas de 70 e 80. Este projeto contribuiu muito pouco para o desenvolvimento das populações regionais, pelo menos até o fim da década passada. O total desacoplamento da dinâmica das matrizes desse polo industrial com as características e potencialidades da região reforçam esta tese. Os péssimos indicadores sociais, em particular, do Estado do Amazonas a reafirma. A ausência de uma política de desenvolvimento integrada a Amazônia tem deixado suas populações refém dos atuais modelos de desenvolvimento econômicos concentrados em Belém e Manaus (FREITAS, 2006, p. 43).

Aprofundando a percepção sobre cenário de mudanças que tomaram essa região, escritos de Azevedo (2007, p. 32) dão indicativos de que esses projetos não somente mudaram aspectos ecológicos locais, mas também os aspectos sociais. Pois nesse estágio segundo a mesma, as relações sociais de produção alteraram-se tanto na área rural quanto na área urbana, uma vez que o processo de urbanização e as mudanças impostas pelo sistema capitalista industrial alteraram a estrutura econômica e cultural dessas populações.

Assim, os avanços desses processos produtivos e exploratórios provocaram mudanças no comportamento da população, nos padrões culturais e econômicos envolvidos no estágio de produção e organização social dessas, que por ora resultavam de um longo processo de adaptação e relação entre o homem e a natureza amazônica.

Pois se antes como exemplo, muitas atividades produtivas envolviam as famílias locais, por meio de trabalhos comunitários coletivos e mútuos, que eram realizadas por meio do *puxirum*², *ajuris ou mutirões*, praticados na forma de trabalho não remunerado, solidário e tinha como base os padrões culturais ancestrais e pré-capitalistas de produção. Hoje estas atividades foram substituídas por novas estruturas de produção e reprodução que tem como base atividades remuneradas e capitalistas, onde o lucro torna refém a solidariedade e encerra o antigo padrão ancestral de trabalho.

De todo modo, essas mudanças não chegaram sozinhas, mas acompanhadas de processos que intensificaram a exploração dos recursos naturais existente localmente e voltadas para a satisfação da então crescente necessidade de consumo do mercado, que ocorreram a nível regional e local, por meio da pratica de desmatamentos, ocasionados pelas atividades de exploração mineral, produção de energia e da abertura de áreas para implantação da agricultura e da pecuária. Como exemplo as áreas destinadas ao estabelecimento de pastagem para a criação do gado bovino e bubalino³ e produção de soja, destinadas ao mercado local, nacional e internacional (FEARNSIDE, 2007).

E dessa forma, alteraram a paisagem e agrediram drasticamente os ecossistemas locais. Através de processos que foram vivenciadas por muitas comunidades amazônicas. Visto que em poucas décadas, essas comunidades viram parte da paisagem local ser substituídas por roçados para o plantio da juta e da malva, seguida do plantio de pasto para a pecuária. Esta que por muitas foram as principais as atividades econômicas desenvolvidas nessa região, sobretudo nas várzeas que compõe a formação geomorfológica dos lagos, paranás, igarapés, e rios que cortam do baixo Amazonas.

Sobre essa temática, Campos (2015, p. 116) apresenta que a expansão da pecuária extensiva do gado bovino e bubalino no município de Parintins fez desaparecer, das áreas de várzea e das comunidades rurais dessa região, grande parte da mata primária para dar lugar ao pasto. Esse autor também assevera que o desflorestamento e o fogo transformaram a paisagem natural local em pastagem para o gado. E ainda argumenta Campos (2015, p. 180) que a

² Consiste na realização de um trabalho coletivo feito na forma de trabalho solidário e não pago, resquícios de atividades pré-capitalistas e não capitalistas na região, pelo qual os agricultores familiares locais trocam dias de trabalho em suas propriedades, geralmente para o labor nas roças para plantar, colher, capinar, roçar capinar.

³ É importante sinalizar que a atividade pecuária de criação de animais bovinos e bubalinos se destacou por muitos anos como a principal atividade econômica da região Baixo Amazonense e provocou perdas severas aos ecossistemas locais, por meio de um intenso volume de desmatamento e queimadas, que levaram a perda da vegetação e biodiversidade e dos ecossistemas locais.

queimada da vegetação altera as propriedades físicas do solo e a cinza, rica em nutrientes, fertiliza e neutraliza em partes a acidez do solo.

Reavendo o debate sobre essas mudanças, sobretudo o assunto relacionado à prática do *puxirum*, é importante delimitar que este como prática sociocultural de caráter ancestral, possui grande relevância dentro da dinâmica produtiva da região. Isso acontece porque é a partir dele como prática de caráter cultural, que muitas famílias garantem a realização da produção de alimentos para seus sustentos, em suas roças de subsistência, mas também para garantir a compra de alguns poucos artigos de consumo diário, que são trocadas ou compradas a partir da comercialização do excedente da produção.

Por isso, se torna de grande importância aqui descrever, a representatividade, a importância e operacionalização desta prática no cotidiano de comunidades amazônicas. Somente lembrando que trabalhos sobre essa temática, já foram realizados, por diferentes autores que estudam a região. Dentre eles Campos (2015, p. 210), que ao salientar a percepção de seu entrevistado sobre a importância dessa prática dentro da dinâmica produtiva local, assim como dentro das mudanças ocorridas nesse processo cultural. Reproduz a fala de um dos seus entrevistados, que fala sobre essa prática, afirmando que: vai chegar um tempo que essa prática será só pra quem tiver dinheiro, mas como há a escassez do dinheiro porque não temos “ganho” para pagar na diária – os moradores se reúnem e formam o *puxirum*.

Sobre essa informação, Campos (2015) assegura que:

No caso do *puxirum*, prática costumeira e de raiz, que envolve crianças, jovens e adultos de ambos os sexos para ajudar uma família. [...]. O *puxirum* é, em suma, uma troca de dia entre membros dessas comunidades e ocorrem em plantios, derrubadas, capina da roça, construções de casas e outras atividades em que se fazem necessárias à mão de obra de muita gente a ocorrer ao longo do ano. [...]. A participação de vinte, quarenta ou mais pessoas em um *puxirum* mostra o quanto o anfitrião é bem relacionado (CAMPOS, 2015, p. 211).

Para colaborar com o entendimento a estrutura dessa prática cultural, a descrição por mim realizada sobre esse fenômeno social nesse fragmento do texto, tem a pretensão de apresentar o que pude vivenciar desta atividade cultural, dentro da composição da comunidade em que cresci.

Porém, desde já advirto que muito da condição original dessa prática cultura aos poucos foi e está sendo modificado, à medida que outras estruturas culturais, econômicas, políticas e sociais vão sendo consolidadas. Por isso, elas serão aqui apresentadas ora numa lógica de algo do passado e em desconstrução, ou mudança. E em outras como algo que ainda resisti às intempéries do processo de globalização cultural que invadiu esses espaços e se

mantem indiferente às estruturas sociais e culturais presentes nestes. E porque também ainda existirem fragmentos dessa cultura.

Nesse propósito, é preciso mostrar que na comunidade, naqueles já presenciados anos 80 e 90, os dias do puxirum eram datas festivas e tradicionais, esperadas dentro das atividades socioculturais da localidade.

E que nesses dias, as atividades começavam cedo, ainda pela madrugada com a pescaria para o almoço dos trabalhadores. Quando um grupo de pessoas, na sua maioria composto por homens, de diferentes idades saíam nas primeiras horas da manhã para pescar. Num coletivo composto por 8 a 20 pessoas, divididos em duplas, em canoas com tarrafeadores, um tarrafeador e um piloto ou popeiro, cada um com função a desempenhar durante a pesca, ou de uma pessoa nos cascos, com arpoadores, ou arqueiros. A atividade era realizada com auxílio de arreios de pescas como tarrafas, arpões e arcos e flechas. Essa pescaria consistia em fazer um cerco aos peixes por meio de uma coluna de canoas, perfiladas a uma distância de aproximadamente dois metros distantes uma da outra, que juntos perfaziam uma extensão de aproximadamente 20 metros.

A estratégia, dessa prática, consistia em espantar os peixes a serem capturados pelos lançamentos das tarrafas, que eram arremessadas após os peixes se movimentarem em meio ao lodo, ou nos poços criados no fundo do lago, durante o período de vazante dos rios e lagos da região.

Ainda nesse ímpeto é preciso ressaltar que esse tipo de pescaria era realizado no período em que os rios amazônicos estavam no período de vazante, próximo ao pico máximo da seca do rio, entre setembro e novembro, o que ajuda no processo de captura dos peixes. Pois estes ficam concentrados nos poços criados no fundo dos lagos e rios. Situação diferente do que ocorre durante a enchente dos rios, quando os peixes se espalham pelos igapós e para capturá-los é necessário utilizar outras estratégias e arreios de pesca. Ao raiar do dia era entregue ao dono do trabalho o pescado que serviria de alimento dos trabalhadores convidados.

Logo em seguida, às seis horas, começavam a surgir os primeiros convidados para ajudar no dia de trabalho, pelo rio chegavam canoas lotadas por famílias compostas por muitos membros, entre 6 a 10 componentes em média. E pelos caminhos abertos em meio às matas e capoeiras, que ligam as casas dispersas à margem do lago; outros participantes chegavam a pé. Após serem recepcionados pelos anfitriões, tais trabalhadores seguiam para o desjejum.

Nesse momento, eram servidos diferentes alimentos, em sua maioria tendo como base tubérculos, mandioca e outros alimentos típicos da região, como: beijus de diversos tipos, cica, lavado, lencinho, pé de moleque, tapiocas, farinha de tapioca, mingau, cará e macaxeira cozidos, bolo de macaxeira, sucos, milho cozido, assado e outros. Um desjejum diverso, de muitos sabores e gostos e de acordo com a culinária local-regional.

Às 7 horas, todos caminhavam para o roçado, feitos na capoeira ou florestas primárias, ou na mata, que variam em forma, tamanho e distância; a maioria tendo um formato quadrado, ou retangular, com em média dois hectares de área e distantes entre 10 a 40 minutos da sede da propriedade.

Dentro dessa dinâmica com base em informações de Campos (2015, p. 216), e do entendimento criado a partir das minhas participações em puxiruns, principalmente os de plantio de mandioca, percebe-se a existência de uma divisão social do trabalho, a partir da qual cada participante é distribuído por grupo e cada um tem uma função a cumprir durante a lide.

Nessa estrutura orgânica, o primeiro grupo é composto por cavadores, este um grupo que se destaca pela presença do gênero masculino e que são responsáveis pela abertura de covas, ou os manicujás⁴, para o plantio das hastes de maniva⁵. E que também são responsáveis por indicar o ritmo do trabalho. Num trabalho que é realizado auxiliado por ferramentas como enxadas e enxadão.

Por sua vez, o segundo grupo é composto pelos cortadores, estes são os responsáveis por cortar tais hastes em pedaços com tamanho médio de 20 centímetros para serem plantados nas covas abertos pelo primeiro grupo.

Ao terceiro grupo, era dada a função de distribuir as manivas, serviço que na maioria das vezes é desempenhado por jovens e adolescentes e consiste em distribuir de duas a três hastes nos manicujás.

O quarto grupo, por seu turno, era composto pelos plantadores ou plantadoras e tinha a responsabilidade de preencher com o solo revirado os manicujás com os pedaços de maniva.

O quinto grupo é composto pelos distribuidores de feixes de manivas. A estes competi à tarefa de buscar as maiores hastes de manivas de mandioca em outras roças e distribuir no meio do roçado. Em locais devidamente planejados para o corte e distribuição destas.

⁴ Cova aberta para o plantio de mandioca que tem em média 30 cm de comprimento, 20 cm de largura e 20 cm de profundidade.

⁵ Haste principal do pé de mandioca que ao ser cortado em pedaços de aproximadamente 25 cm, serve para a propagação da espécie.

O trabalho desse grupo é de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho, uma vez que se faltar e acabar esse material, o trabalho atrasa, e para que isso não ocorra, eles começavam a carregar-las dias ou até semanas antes do plantio. Isso porque muitas vezes as roças de onde eles carregavam as mudas ficam distantes quilômetros do roçado a ser plantado – até mesmo em outras comunidades. A estes ainda compete o dever de escolher as melhores mudas e as variedades de mandioca a serem plantadas.

Já o sexto e derradeiro grupo dessa estrutura orgânica é responsável pela distribuição de água para os trabalhadores. Um grupo que geralmente é composto por jovens e adolescentes encarregados de buscar água nas fontes naturais que abastecem o lago – olhos d'água (nascentes), riachos, córregos e curuperês⁶, que se distribuem pelas margens das via aquosas.

Os puxiruns eram divididos em dois períodos, um pela parte da manhã, das 7h às 11h, e outro pela parte da tarde, das 13h às 17h, dependendo do tamanho do roçado e do número de pessoas participantes. Ao meio dia é servido o almoço, momento em que todos se reúnem na cozinha da propriedade, geralmente a casa de farinha, ao redor de grandes mesas, do forno de farinha ou mesmo das gareiras⁷, para a realização de suas refeições.

Havia mesas fartas, com grandes diversidades de peixes assados, cozidos ou fritos, carnes de caça, suínos, dentre outros, que eram feitos no fogão à lenha e depois eram servidos acompanhados de feijão da praia, arroz, farinha de mandioca, cará e macaxeira frita ou cozida, sucos, caldo de cana e frutas regionais variadas, que em sua maioria eram produzidos na propriedade familiar.

Durante o intervalo, os participantes do trabalho, tiravam um breve descanso, cochilando embaixo das árvores, em girais improvisados a partir das palhas de palmeiras, ou com varas tiradas nas capoeiras próximas. Enquanto outros se divertiam jogando cartas, damas, dominós etc. Havia os que conversavam sobre assuntos cotidianos, combinavam trabalhos para serem realizados em outras oportunidades, os treinos de futebol, viagens para a cidade, dias de caça ou pesca. Mas também havia os que aproveitavam para se refrescar, dar um mergulho nas águas frescas dos riachos e nascentes, ou nas praias de águas claras do lago.

As crianças aproveitavam esses momentos para socializarem-se, ou enturmarem-se com os demais. E como os brinquedos feitos a partir de plástico não eram comuns, restavam

⁶ Segundo a página da Michaelis em (<https://michaelis.uol.com.br>), significa riacho ou afluente de um igarapé central, que seca no verão, ou o mesmo que nascente(s).

⁷ A gareira ou gamela é construída a partir de um tronco de madeira escavado na forma de um barco, com ajuda de motosserra, machado, enxós, formões ou outras ferramentas que são utilizadas nas casas de farinhas da região e serve para o armazenamento de mandioca ou massa de mandioca que será utilizada na produção de farinha.

às crianças criarem alternativas para a sua diversão, que geralmente eram realizadas em meio às árvores dos quintais que serviam para as brincadeiras da criançada.

Às 13 horas, era hora de voltar ao trabalho e cumprir a tarefa do dia. Terminado o trabalho, a turma se dirigia novamente à casa do dono do trabalho, para receber a última refeição disponível aos seus colaboradores. Nessas eram geralmente servidas como bebida o caldo natural de cana de açúcar, que era também feito na forma de suco com outras frutas como o araçá boi, cupuaçu, graviola, maracujá, cacau, dentre outras, que eram servidos, acompanhados com pé de moleque, tapioca e outros.

É importante enfatizar que grande parte dos alimentos que eram consumidos na comunidade não eram industrializados; mudança que foi sendo realizada com a intensificação da influência do processo industrial e do comércio sobre a região. Situação que também ajudou a modificar os hábitos alimentares da população local, que passaram a consumir alimentos industrializados, a base de embutidos, conservas, embutidos, enlatados, dentre outros.

Uma das características dos núcleos familiares desse período era o seu sustento e a sua segurança alimentar, que eram proporcionados principalmente pela capacidade das famílias de produzirem localmente a maioria dos itens básicos de alimentação diária nas roças. Estas plantavam e se especializavam no plantio de determinados cultivos, e o excedente era levado para a cidade, para ser comercializado e trocado por mercadorias ou produtos não produzidos localmente.

Terminada a tarefa do dia, chegava a hora de todos voltarem às suas casas, pelas trilhas em meio às florestas ou nos canais fluviais por meio de canoas, para descansar e se preparar para um novo dia de trabalho, em outro puxirum na comunidade ou em suas propriedades no dia seguinte.

Destacam-se como atividades culturais desenvolvidas na comunidade, além das relacionadas ao trabalho, as festas religiosas, os cultos religiosos, os arraiais, as quermesses, a brincadeira de pastorinha, a festa do boi-bumbá. Destas algumas foram retomadas pela comunidade, nos últimos anos, após décadas de abandono.

No lazer, o futebol é o principal esporte praticado por homens e mulheres da comunidade, e há ainda as festas dançantes que são realizadas em datas comemorativas distribuídas durante o ano.

Colaborando com essas proposições, Fraxe (2004), em seus estudos sobre a organização social no contexto comunitário amazônico, destaca que os elementos definidores da organização sociopolítica destas comunidades são: a organização dos agentes sociais

locais, articulada à sua forma de organização produtiva – a roça, a pesca, a produção de farinha, extração madeireira, etc. Essa organização também compreende um conjunto de elementos simbólicos – solidariedade, religiosidade, laços familiares ou étnicos, o compadrio, dentre outros. Além disso, mesmo o lazer – o futebol, as festas, os festejos dos padroeiros – é articulado com os interesses dos comunitários para adquirir ou solucionar algum bem ou alguma necessidade existente na comunidade.

Com base nos argumentos propostos por essa autora, pode-se definir que organização sociopolítica no âmbito comunitário amazônico está ligada às formas de organização do trabalho e das atividades produtivas locais, em que cada uma defronta-se com limites e oportunidades a partir da sua lógica, dos saberes e dos interesses do grupo, bem como das formas deste agir sobre o território e de fazer uso dos recursos naturais disponíveis.

A temática em questão também está relacionada às experiências profissionais por mim vivenciadas, por meio do trabalho, em diferentes comunidades ribeirinhas e municípios do estado, como, por exemplo, nos trabalhos realizados durante o período de construção e consolidação da primeira experiência com a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais – (CFRs) no Amazonas, que resultou na implantação da primeira escola a adotar a Pedagogia da Alternância no estado no município de Boa Vista do Ramos, em maio de 2002.

Esse sendo um projeto que foi idealizado pelas comunidades locais, na direção de suprimir a falta de políticas educacionais efetivas, junto às comunidades rurais do município e o descompasso apresentado entre a educação presente nas escolas rurais e os locais onde estas estão inseridas.

Isso porque, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, no sentido de se promover um projeto educacional mais adequado ou contextualizado à realidade, muito ainda se tem por fazer e construir para se promover um projeto educacional inclusivo, representativo, participativo e para a autonomia dessas populações.

Numa trajetória, que segundo Melo (2010, 2017) e Passos (2011), ocorrem inicialmente, nos municípios de Rio Preto da Eva, Parintins e Boa Vista do Ramos. E que ocorre por meio de debates provocados por movimentos sociais organizados do campo, com a presença de representante e lideranças de instituições rurais. Tais como sindicatos de Trabalhadores rurais, grupos religiosos, lideranças comunitárias e políticas locais, dentre outros que levaram a consolidação e o funcionamento da primeira instituição educacional no estado, a usar em sua proposta educacional a Pedagogia da Alternância.

Esta que foi inaugurada no Município de Boa Vista do Ramos, em 13 de maio de 2002, na comunidade Cristo Redentor do Pari, região do Lago Preto do Ramos. Nesse lugar,

foi iniciada a primeira experiência com o uso da Pedagogia da Alternância no estado, sendo depois transferida para a comunidade Boa União, quando passou a funcionar em sua sede definitiva.

Nesse período, aprofundi a vivência e o meu conhecimento na prática e no trabalho didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância. E conheci as práticas culturais, à realidade dos alunos, das suas famílias, das comunidades que participavam da proposta educacional da instituição.

Após esse período, na mesma localidade, passei a atuar como Técnico de Campo do Projeto de Permacultura Amazônica em áreas de várzeas. Nesse momento, desenvolvi projetos voltados à promoção do desenvolvimento sustentável das comunidades locais, que foram realizados por meio de uma parceria realizada entre o Instituto Permacultura da Amazônia – IPA e a Associação das Casas Familiares do Amazonas – ARCAFAR- AM, de onde me afastei no ano de 2007.

Finalizado esse ciclo, fiz minha inserção no mundo acadêmico. Nesse universo me inseri no curso Licenciatura Plena em Geografia, no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no qual me licenci em 2010. Nesse período me tornei bolsista do projeto educacional de alfabetização EDUCAMPO I, do Programa Nacional de alfabetização de Trabalhadores da Reforma Agrária – PRONERA, projeto voltado para a alfabetização de trabalhadores da reforma agrária, em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que em Parintins atendeu as populações assentadas no Projeto de Assentamento da Reforma Agrária da Vila Amazônia – PA Vila Amazônia. A experiência resultou no meu trabalho de conclusão do curso de geografia, com o tema: “A Educação de Jovens Adultos e a Realidade Sociocultural em Assentamentos da Reforma Agrária: Uma Análise Geográfica da Proposta Educacional do Pronera – Educampo 1, na Comunidade Santa Maria da Vila Amazônia”.

Com o processo de mudanças e evolução na minha vida acadêmica e profissional, a partir do ano de 2011, comecei a atuar junto à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC – Amazonas como professor de ensino básico em uma escola da Zona Norte de Manaus. Foi nesse período que desenvolvi, junto ao corpo discente, projetos voltados para o mapeamento e o estudo da vulnerabilidade ambiental de fragmentos florestais vizinhos a essa instituição de ensino. A atividade tinha apoio financeiro do Projeto Ciência na Escola – PCE e fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – FAPEAM.

Essas atuações me levaram a diversas indagações, questionamentos e reflexões, a respeito das carências, necessidades e possibilidades existentes no processo de

desenvolvimento da educação no estado, que emergem a partir da criação de políticas públicas, que, em muitos casos, não satisfazem as necessidades, as particularidades e as realidades presentes nessas comunidades e se apresentam por meio de diferentes problemáticas existentes, tanto em escolas da periferia das cidades, como – e principalmente – nas escolas do campo, na medida em que proporcionam aos alunos práticas e conteúdos educacionais excludentes, anversos e, até mesmo, inadequados à realidade na qual estão inseridos.

Tais inquietações permitiram a elaboração deste trabalho, junto ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura da Amazônia, nível mestrado da Universidade Federal do Amazonas. Cujos estudos foram iniciados no ano de 2017 e possibilitaram a consolidação das bases epistemológicas, metodológicas e conceituais utilizadas na realização deste trabalho por meio das disciplinas disponibilizadas pelo programa, tais como:

O Seminário de Pesquisa I (Linha III) – disciplina ministrada pelos docentes Prof. Dr. Walmir de Albuquerque Barbosa e Prof.^a Dr.^a Artemís de Araújo Soares. Estes se mostraram sempre dispostos a sanar nossas dúvidas e dar sugestões sobre os caminhos metodológicos necessários para a realização de nosso projeto de pesquisa e dissertação. Essa disciplina foi importante para a construção do caminho metodológico que foi utilizado no decorrer do processo dissertativo por ora apresentado.

A epistemologia e metodologia das ciências humanas e sociais – disciplina ministrada pelos Professores Doutores: Rosemara Staub e Sergio Ivan Gil Braga. Ela nos possibilitou uma visão epistemológica, a partir da visão da teoria da complexidade, por meio de autores, como Fritjot Capra, Maturana, Edgar Morin, Boaventura Souza dos Santos e outros. Tais autores defendem que a ciência vai além do conhecimento fragmentado, como o apresentado na atualidade, que se configura como fruto do processo de compartimentação, fragmentação e especialização criadas pela própria evolução da ciência ao longo do seu processo de construção, o que, segundo a visão destes teóricos, levou a conhecimentos simplórios, muitas vezes desvirtuados da realidade. Estes defendem que a complexidade deva ser o novo paradigma da ciência contemporânea, uma vez que a produção do conhecimento está muito além de meras observações abstratas e superficiais, isto é dentro de uma rede complexa de significantes e significados.

Ele, por sua vez, apresentou-nos os estudos de autores clássicos das ciências sociais, antropologia e sociologia mundial, tais como Boas e a Antropologia cultural; Pierre Bourdier e seus conceitos de poder simbólico de *habitus* e *campos sociais*; Durkheim e suas teorias sobre as representações individuais e coletivas, e as regras do método sociológico; Mauss e as

trocas simbólicas e a importância dos sistemas simbólicos, incluindo o totemismo; assim como Geertz e a interpretação da cultura e do saber local, dentre outros.

Norbert Elias e intérpretes: escritos sob o viés do processo civilizador – disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Gláucio Campos Gomes de Matos, que retratou sobre a vida e a obra de Norbert Elias, visando apresentar as obras deste autor de grande relevância para análise social, cujas bases metodológicas, epistemológicas e sociológicas são realizadas através de teorias processuais, estruturais e figuracionais, retratadas por ele sobre a evolução da sociedade em seu longo processo civilizador, de refinamento das regras sociais, da construção das regras de etiqueta, de educação e de civilidade. As obras Eliasianas permitiram algumas reflexões sobre a evolução da sociedade amazônica, muitas das quais utilizadas nesse trabalho dissertativo.

Seminário de pesquisa II – com aulas ministradas pelos docentes Professores Dr. João Luiz de Barros e Professora Dr.^a Heloísa Helena Corrêa, que deram contribuições de grande relevância para a construção do caminho metodológico traçado no decorrer da proposta de pesquisa e tessitura do processo dissertativo.

A Formação do Pensamento Social na Amazônia - com aulas ministradas pelos professores doutores, Odenei de Souza Ribeiro e Nelson de Matos Noronha. Estes, por meio da análise de obras de autores renomados e estudiosos estrangeiros das ciências sociais, tais como Gramsci, Mannheim, Bourdier, bem como de escritores brasileiros e teóricos amazônicos, como Euclides da Cunha, Alfredo Ladislau, Renan Freitas Pinto, Araújo Lima, Arthur Cesar Ferreira, Leandro Tocantins, Djalma Batista e outros, trouxe importantes reflexões sobre o desafio, a formação e a organização do pensamento social na região e de estruturas e processos que ajudaram na formação socioeconômica da Amazônia.

Tópicos especiais II: as contribuições de Norbert Elias para a interpretação da formação social na Amazônia – disciplina realizada pelo professor Gláucio Campos, que proporcionou uma análise mais aprofundada sobre os estudos de Elias e nos apresentou categorias criadas por esse teórico, dentre as quais: os processos sociais, as redes de figurações e de interdependência e de estruturas de poder, existentes entre os agentes que estão por dentro da formação social do processo civilizador, que ocorrem em escalas de macro e de micro ação, criando redes de interdependência entre indivíduos ou relação de poder que ocorre nessas redes e figurações, muitas destas ocorridas na região amazônica. Tudo isso, pontuando que, na visão de Elias (1996), as figurações, não são apenas amontoados de átomos individuais e ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes, que interferem numa estrutura entrelaçada, de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de forças,

eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desporto, guerras e crises econômicas e, como mostrado por Campos (2015), de redes que também alcançaram a nossa região em diferentes escalas de tempo e espaço e em intensidade durante o processo de formação desta região, através de pessoas de diferentes partes do mundo, cada uma com seu padrão de sócio gênese e psicogênese, que também ajudaram a consolidar os padrões atuais existentes em nossa sociedade.

Seminário temático III - contribuições do pensamento dissidente para as questões amazônicas – com aulas ministradas pelo professor Dr. Michel Justamand, que nos proporcionou discussões sobre temáticas amazônicas, a partir de pensamentos, reflexões e propostas de autores não convencionais, não valorizados, não aceitos ou desconhecidos pela academia, que são tratados como portadores de pensamentos apócrifos, marginais ou de pouca validade perante os conhecimentos científicos, o eurocentrismo e o colonialismo, ainda presentes no mundo acadêmico, por estes serem visto em muitos casos, divergentes, discordantes, dissonantes e paradoxais aos conhecimentos aplicados na contemporaneidade nas escolas e nas universidades. Dentre os autores, foi nos apresentado durante as aulas ministradas nessa disciplina, teóricos como Chomsky, Milton Santos, Paulo Freire, Kopenawa, bem como ideias anárquicas de alguns autores como Andrey Cordeiro, Evelyn Reed, Canclini, dentre outros, que nos ajudaram durante as aulas a fazer reflexões e debates sobre a condição e a realidade atual da sociedade individualista-consumista contemporânea e sobre a condição social da região.

SEÇÃO I - A AMAZÔNIA: A ECOLOGIA, OS ECOSISTEMAS, AS GENTES, A CULTURA E O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 A Amazônia e suas paisagens

A fim de proporcionar um melhor entendimento do objeto de estudo que aqui se propõe, buscaremos fazer uma breve apresentação sobre a região amazônica e assim contextualizar e mostrar as representatividades e a importância desta para centenas de comunidades humanas que habitam esse complexo sistema biogeográfico, composto de caudais de rios, da sua exuberante vegetação, de sua rica biodiversidade e da dinâmica climática existente na região.

O homem, inspirado nesta, produz e reproduz sua cultura, por meio de suas crenças e mitos, costumes e tradições, muitos dos quais inspirados em suas ancestralidades, no imaginário ou no prodígio exuberante da terra *matter*, uma vez que, assim, índios, caboclos e seus descendentes explicam e praticam sua existência. Nos últimos anos, por outro lado, o mesmo homem tem empenhado sua cobiça e ganância e transformado de forma drástica e acintosa a paisagem local.

Nesse sentido, o trecho abaixo, retirado do livro *Um projeto para a Amazônia no século XXI*, organizado por Bertha Becker (2009), uma estudiosa da região, ajuda-nos a fazer uma breve reflexão a respeito da grandeza e da importância da região.

Amazônia nos fascina. Mexe com todos nós. Tem relação com as nossas raízes culturais, tornando presente nossa memória ancestral. A região nos coloca em frente à essência da vida, com a sua exuberância natural, e diálogo perceptível com as forças que regem o equilíbrio maior do planeta. A imensa floresta tem papel de destaques nos regimes hidrológicos e climatológicos de vastas frações do Brasil e do continente sulamericano, abriga maior parte da riqueza e da diversidade biológica, com inúmeras espécies animais e vegetais, muitas ainda pouco conhecidas.

Mas a Amazônia é ainda mais do que a floresta. É também um imponente mosaico, de conjuntos geomorfológicos interligados, com planícies, maciços, várzeas, campos cerrados, matas de densidade variada, e outras formações, cujas partes interagem num jogo de forças. E é ainda homem. Incrustados nas suas entranhas e com variados perfis sociais, índios, caboclos, migrantes, etc., os homens estão à frente dos movimentos de ocupação, preservação e utilização das suas áreas, contribuindo ou não para a sua reprodução sustentável (BECKER, 2009, p. 19).

Quanto às questões geográficas, a região está localizada na zona tropical do planeta e é cortada pela linha do equador, cuja extensão é aproximadamente 5,5 milhões de km² ocupa a área de drenagem do rio Amazonas na América do Sul. Está distribuída pelo Brasil, que detém 60% da superfície da região, e pelos países vizinhos – Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela – que detêm os demais 40% do restante de vasto território que abriga a maior floresta equatorial do planeta (REIS, 1972).

De acordo com Batista (2007) e Reis (1972), a região amazônica representa 44,5% do território sul-americano. Desse total, 57% do território pertence ao Brasil, ou seja, a metade do país é constituída pela hileia, que representa 2/3 dessa imensa região brasileira. Tal região é caracterizada não só pela presença de rios caudalosos e de uma imensa biodiversidade espalhada por rios e florestas, mas também pela diversidade étnica, que, segundo estes autores, com o passar dos anos, foi se mestiçando e dando origem a um tipo humano peculiar, que se espalhou e se adaptou às condições ambientais existentes na região.

Para Higushi e Higushi (2004), o mosaico de ecossistemas do bioma amazônico está condicionado às diversidades de relevos, climas, ciclos hidrológicos, índices pluviométricos, insolação e umidade que estruturam os ecossistemas amazônicos e se diferenciam de acordo com as características físicas e químicas das águas que drenam no caudal dos rios que moldam a qualidade do solo e aspectos da ecologia e da vegetação.

Tais autores entendem que, dentre os elementos que estruturam os ecossistemas amazônicos, destacam-se as várzeas, as terras firmem e os igapós, que, juntamente com os rios, lagos e tributários, constituem uma rede de labirintos hídricos e conjunto de mosaicos biodiversos e biodinâmicos. Nesses locais se processam fluxos genéticos e energéticos, cadeias alimentares, assim como uma série de estratégias criadas pela própria floresta, para realizar a ciclagem de macro e micronutrientes, muitas destas realizadas de forma interdependente ou em associação e simbiose com outras espécies. Estes que ocorrem por meio de estratégias que visam garantir o equilíbrio ecológico e a manutenção da floresta.

Tais autores ressaltam ainda que, para compreender como ocorrem esses processos, é necessário conhecer a dinâmica climática e ambiental existente na região, o sistema fluvial e sua complexa hidrodinâmica, permitidas por meio do processo da ação, interação e inter-relação solo – floresta – umidade e que dão origem a diferentes ciclos presentes na região e que configuram as duas principais estações presentes nesse espaço.

Em primeiro lugar, há o inverno amazônico, que é caracterizado pelo período de maior precipitação de chuvas nas cabeceiras dos rios e afluentes e que ocorre num período de oito meses, de novembro a junho. Este é o período de maior quantitativo de índices de chuvas que culmina com as cheias dos rios.

Ratificando essas informações, Higushi e Higusshi (2004), utilizando dados de Ribeiro (1991) e Salati (1983), mostram que a distribuição de chuvas na Amazônia é irregular. Isso pelo fato de estas apresentarem variabilidades temporal e espacial, com médias de precipitação que variam de 6000 mm³ nas encostas andinas, e 1600 mm³ nas bordas dessa, com o cerrado do planalto central. Os mesmos autores ainda apresentam que, nas

proximidades de Manaus, a média de chuvas mensuradas no período de 1911 a 1985 foi de 2107 mm³, com uma precipitação média de 1546 mm³, na estação chuvosa.

Em segundo lugar, tem-se o verão amazônico, que ocorre entre julho e novembro, quando diminuem os índices de precipitação de chuvas na região, que, de acordo Ribeiro (1991), nas proximidades de Manaus, apresenta taxas de pluviosidade que possuem uma média de 561 mm³, no período seco. É nesse momento que os rios chegam aos níveis mais baixos, devido ao menor índice de precipitação.

Para exemplificar essas cotas, apresentamos uma tabela em que constam as médias das principais enchentes do Rio Negro na proximidade de Manaus – AM, acompanhadas nos últimos 100 anos.

Tabela 1 - Cota das cinco maiores enchentes registradas no porto de Manaus

Nº	Ano	Cota máxima em (cm)	Mês
1	2012	2997	Maio
2	2009	2977	Julho
3	1953	2969	Junho
4	2015	2966	Junho
5	1976	2961	Junho

Fonte: Disponível em: www.cprm.gov.br acessado em 08/09/2018

Ao analisar a tabela, verifica-se, no período acompanhado, uma média de variação dos rios no entorno de 28 metros. Os eventos que apresentam ponto superior a isso são considerados recordes ou grandes enchentes. Por outro lado, as vazantes dos rios também apresentam impactos socioeconômicos significativos para as populações locais. No quadro, podemos verificar que o evento a maior de vazante do rio ocorreu em 2010, ano em que o rio negro alcançou a marca de -13,62 m. Vale ressaltar que as amplitudes entre os períodos de cheias e vazante do rio na região ocorrem numa média de 10m.

Diante disso, é preciso destacar que ambos os casos provocam perdas e prejuízos severos para a população local, que tem, a cada início de um novo ciclo hidrológico, a necessidade de recomeçar as suas práticas agrícolas e econômicas, que são perdidas ou interrompidas pela intensificação desses ciclos.

Segundo Higushi e Higushi (2004, p. 35), as várzeas representam as grandes planícies de inundação fluvial e depósito aluvial do período holocênico, que margeiam os grandes rios de água barrenta, como o Amazonas, o Purus, o Juruá, o Madeira e outros. Tais rios surgem nas encostas ou nas proximidades cordilheiras andinas, a oeste da região, e carregam em seus leitos uma grande quantidade de sedimentos, que são originados no decorrer do percurso dos rios, a partir de suas paredes, que, depois de arrancados, são sedimentados nas margens e dos

estuários dos rios e formam uma nova camada de resíduos ricos em nutrientes, que afloram no período de seca e são utilizadas em diversas atividades econômicas realizadas pelas comunidades amazônicas.

De acordo com Sioli (1981) e Iriundo (1982), as várzeas e seus solos férteis estão associados à formação dos rios, especialmente dos rios de água branca, que são ricos em sedimentos em sua suspensão.

Nessa mesma vertente, Campos (2015, p. 59) traz a contribuição de que, as águas brancas são mais ricas em húmus e deixam os solos mais férteis em período de vazante do rio, propícios para o plantio de cultivos de ciclo curto, como: melancia, feijão, milho, banana, macaxeira, etc. Campos também evidencia que essas terras são cobiçadas por criadores de gado, pois ao emergirem se mostram abundantes em pastagens naturais.

Diante do exposto é possível mostrar que formação das várzeas está associada ao material que é criado a partir da escavação de seus leitos, por conta da existência de corrente permanente que provoca a degradação das paredes dos rios via solapamento provocado pelo banzeiro natural criado pelo vento sobre o espelho d'água, mas também pelo banzeiro criado pelas embarcações, que, nas últimas décadas, se tornaram mais frequentes, intensos e impactantes devido ao aumento do número e da velocidade dessas embarcações que trafegam os rios da região.

Quando somados a outros fatores de ordem natural e antrópica, os banzeiros ajudam a provocar a perda da parede dos rios por meio de um evento conhecido popularmente como “terras caídas”, que ocorrem em pequena (menores que 1m²) ou larga escala (hectares de perda), como relatado por Bates ainda no século XVIII durante a sua passagem na região. É importante destacar que as quedas dessas barreiras provocam problemas de ordem social, econômica e ambiental para a população residente nesses locais. Por isso, esses eventos levam famílias ou mesmo comunidades inteiras a se deslocarem para áreas mais seguras.

Na questão econômica, tais fenômenos levam a perda de lavouras e plantações e rebanhos inteiros dos agricultores, mas também causando grande prejuízo no aspecto ambiental, visto que além da perda da vegetação, ocorre a perda da biodiversidade existente localmente.

Nas florestas de várzeas, segundo Higushi e Higushi (2004), se alocaram espécies florestais adaptadas a ciclos sazonais de enchentes, com espécies que apresentam madeira e sementes mais leves que as espécies de terra firme e que flutuam com maior facilidade sobre o leito do rio, a fim de provocar a dispersão de tais espécies.

Nessas condições, destacam-se espécies como: o açacuzeiro (*Hura creptans*), a seringueira (*Hevea brasiliensis*), a sumaumeira (*Ceiba petandra*), as mungubeiras (*Pachira aquática*). Muitas dessas espécies, como a seringueira (*Hévea brasiliensis*), a andiroba (*Carapa guianensis*), a sumaúma (*Ceiba petandra*), o açacu (*Hura creptans*), o buriti (*Mauritia flexuosa*), o cacau (*Theobroma cacao*) e o açai (*Euterpe*, sp.) apresentam função econômica significativa para as comunidades locais.

Historicamente a várzea é a mais utilizada para a prática da agricultura devido à presença de solos férteis e para pesca devido à disponibilidade de rios e lagos piscosos. Nesse sentido é que, para Fraxe (2000), o caráter “anfíbio” da várzea também levou o homem que a ocupa a desenvolver estratégias adaptativas peculiares a esse ambiente, uma vez que as inundações fazem da várzea uma paisagem anfíbia. Isso acontece devido à condição que permite com que, num período que varia de 4 a 5 meses, parte da planície fique submersa fazendo parte do ambiente aquático e, em outro, permite que esta participe do ambiente terrestre, tendo o homem amazônico que se adaptar a essas condições, peculiaridades e complexidade existente nesse ambiente.

A sincronia existente entre o regime fluvial (rios e tributários) e o pluvial (chuvas), possibilita o que Fraxe (2000, p.92) definiu como diferentes estações climáticas existentes neste ambiente, que regulam o calendário agrícola dos agricultores ribeirinhos, que fazem com que os mesmos desenvolvam vários comportamentos adaptativos para superar cada ciclo de enchentes e vazantes dos rios da região.

Já a terra firme ocorre nas áreas que não sofrem influência dos ciclos de cheias dos rios e representa a maior parte da floresta e da diversidade de espécies florestais existente na região amazônica. Essa floresta se apresenta sempre com uma coloração esverdeada e multiestratificada.

Higushi e Higusshi (2004, p.45) ainda referenciam que, em alguns rios da região, seus ecossistemas são permanentemente inundados por águas claras ou negras. Tais águas são pobres em nutrientes e apresentam elevada acidez, baixa concentração de sedimentos e baixa composição de biologia aquática. Devido a isso, elas recebem o apelido de rios da fome, pela pouca disponibilidade de peixe, que é a base alimentar da população amazônica.

Higushi e Higushi (2004, p. 47) ainda mostram que a condição climática local, com seu clima quente úmido, caracterizado pela intensa pluviosidade e radiação solar, se apresenta como fator vital para o desenvolvimento, tanto da flora e suas multivariadas cores, sabores, odores, formas e padrões (como ocorrem no desenvolvimento das árvores de grande porte

presente na região), bem como para o desenvolvimento da fauna, que ajuda a compor a rica biodiversidade.

No entanto, é preciso entender que, apesar de a floresta amazônica apresentar o predomínio de árvores de grande porte e de nela estar concentrada parte significativa da biodiversidade mundial, essa floresta necessita criar adaptações que ajudam em sua manutenção, devido seus solos apresentarem baixos níveis nutricionais. Essa condição permite com que muitas espécies florestais amazônicas apresentem a capacidade de conservar e reciclar nutrientes; estratégias que, segundo Higushi e Highushi (2004, p.43) são realizadas por meio de um complexo esquema de adaptação, associação, simbiose e cooperação existente entre as espécies vegetais e micro-organismos, que ajudam na manutenção e reprodução da biodiversidade local. Tais processos, ao contrário do que aparentam, mostram-se frágeis às mudanças provocadas pelas ações humanas como o desmatamento, queimadas, praticas agrícolas de grande escala, pastagens, mineração e outras atividades.

Com base nessas estratégias, tanto Fearnside (2003, p.67), como Higushi e Highushi, (2004, p.53) entendem que, quando essa vegetação é cortada para fins de agricultura, os elementos nutritivos contidos no solo se perdem pela queima e pela lavagem dos solos pelas chuvas que caem na região e que levam ao rompimento do equilíbrio e da harmonia do ecossistema, por meio de estruturas degradantes que levam a perda da capacidade produtiva desses solos, após poucos anos de uso e cultivo.

De acordo com Fearnside (2003) e Higushi e Higushi (2004), na Amazônia, as florestas e o solo compõem parte dos ecossistemas e possuem uma relação complementar e intrínseca, ou seja, qualquer alteração na estrutura de um desses componentes leva a mudanças na estrutura do outro. Por essa razão, entende-se que nem sempre a exuberância e a diversidade de uma floresta são reflexos da capacidade ou da qualidade do solo, como é possível ver na relação solo – floresta existente na região.

É essa situação que leva os moradores locais a praticarem uma agricultura itinerante, que ocorre após um ciclo de cultivo, que tem duração em média de dois a três anos, sobre uma mesma área desmatada e após esse período, os agricultores buscam desmatar nova área para o início de novo ciclo produtivo. Tais atividades se apresentam como continuação de uma cultura já realizada pelas comunidades primitivas existentes na região e foram adotadas pelas populações locais atuais e representam uma das principais características da cultura e agricultura amazônica, chamada de agricultura de corte, queima e coivara.

1.2 A economia, os ciclos de desenvolvimento e a degradação ambiental

A economia desta região está alicerçada ao extrativismo mineral e florestal, na pesca e na agricultura de subsistência, que se apresentam como as principais ocupações para população estabelecida fora dos grandes centros econômicos existentes na região e de atividades capitalistas de enclave como o comércio e da atividade industrial.

Entre essas atividades, destacam-se a Zona Franca de Manaus-ZFM e o Polo Industrial de Manaus – PIM, administrados pela SUFRAMA, a exploração de petróleo e gás natural em Coari e minérios preciosos em Carajás – PA, a agropecuária, nos estados do MT, RO e RR, com o plantio da soja e a criação de gado bovino de corte, nos estados do PA, MT e RO.

Essas atividades são realizadas por meio de processos exploratórios, cujos diferentes estágios de implantação e desenvolvimento promoveram grande pressão sobre os ecossistemas locais, produziram manchas de destruição sobre o ecossistema e levaram ao extermínio de diferentes grupos étnicos e suas culturas. Principalmente na área entendida por Becker (2009) e Fearnside (2003) e outros como arco do desmatamento, ou desflorestamento. Essa área se configura como uma faixa territorial sobre forte pressão antrópica e se estende do litoral maranhense até as fronteiras acreanas com o Peru, incluindo nesse processo as calhas dos principais rios da região.

Acompanhando essa linha de raciocínio sobre dinâmica de transformações ocorridas na Amazônia, em decorrência da intensificação do processo de exploração econômica, Fearnside (2003) faz a tratativa de que:

A escala e a intensidade crescente das atividades humanas têm impactos significativos em outras partes dos ecossistemas, com efeitos locais, nacionais e globais.

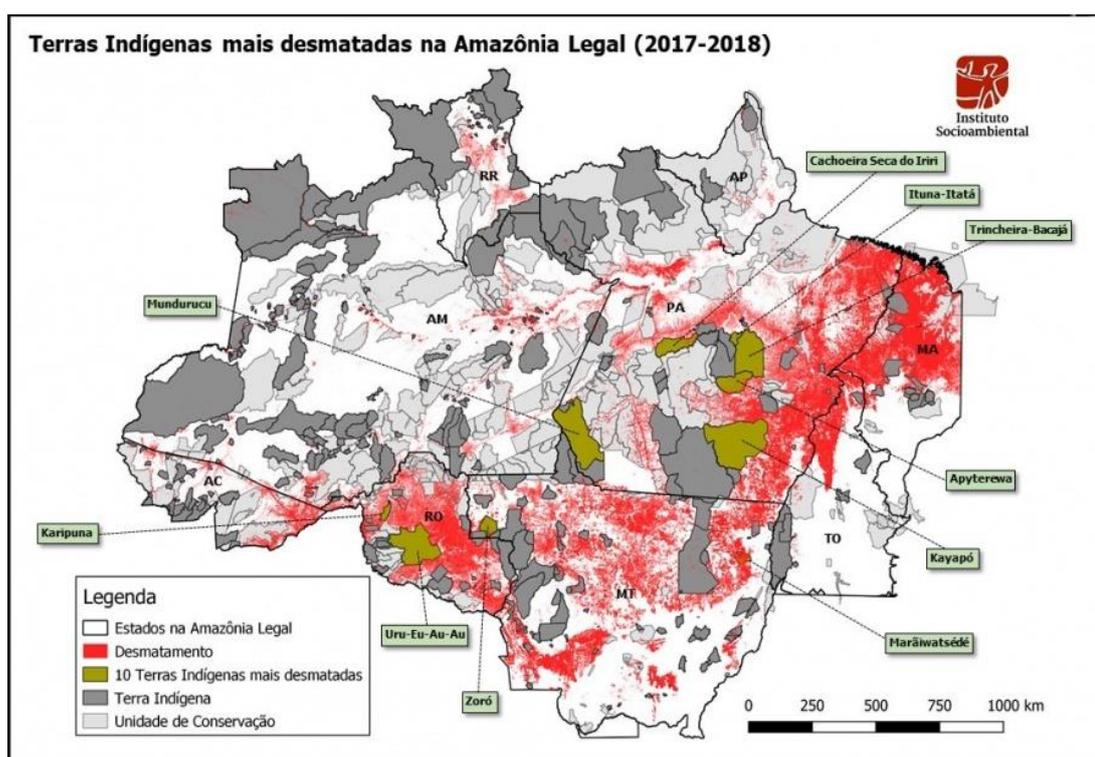
Impactos das atividades humanas sobre os ecossistemas terrestres incluem os efeitos do desmatamento, da exploração madeireira, de queimadas e incêndios. Ecossistemas aquáticos são afetados através de represas hidrelétricas, hidrovias, superexploração de recursos pesqueiros e poluição de água por óleo e mercúrio (FEARNSIDE, 2003, p. 45).

Tal autor permite ainda o entendimento de que essas mudanças levam a perda da capacidade produtiva dos ecossistemas, a redução da ciclagem da água da chuva motivada pela perda da evapotranspiração das águas e a precipitação em outras áreas. Essa condição é capaz de provocar danos tanto para a Amazônia, como para áreas periféricas, dependentes desta, na medida em que o desmatamento se apresenta como a atividade humana que mais afeta o ecossistema e ameaça o equilíbrio térmico e hidrodinâmico e a perda da biodiversidade no planeta. Segundo Fearnside (2003, p. 49), o desmatamento seguido da queimada provoca impactos severos sobre os ecossistemas, como a perda da biodiversidade, a exposição do solo e a erosão, que, de acordo com o autor, levam a perda de outros benefícios

ambientais importantes para a sobrevivência humana e que são disponibilizados a partir da existência da floresta.

Estudos desse autor (FEARNSIDE, 2003) indicam, inclusive, que a perda dos ecossistemas pelo desmatamento, leva a intensificação do efeito estufa e do aquecimento global e ajudam no surgimento de eventos atmosféricos como o “el niño” e “la niña⁸”, que alteram os padrões climáticos regionais e que afetam severamente a paisagem local, além de provocarem impactos sociais e econômicos significativos junto às comunidades locais, como nos eventos recorrentes na última década.

Figura 1 – Mapa de desmatamento da Amazônia 2017-2018

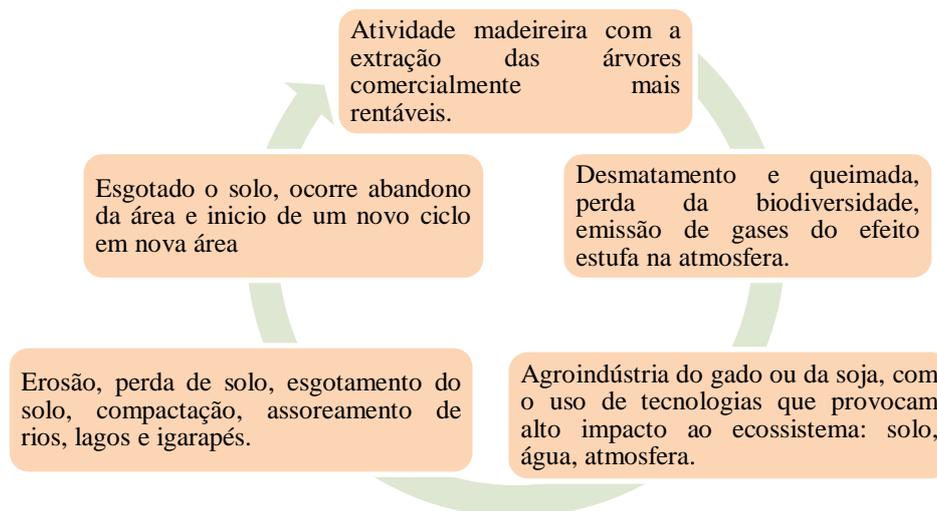


Fonte: Adaptado de: <https://www.socioambiental.org> – que usa dados sobre as taxas de desmatamento levantados pelo IBGE no ano de (2018).

Intensificando seu estudo sobre a perda de biodiversidade e as alterações climáticas e ambientais presentes na região Fearnside (2003), permite entender que tal processo tem estrutura sequencial e dinâmica e que funciona esquematicamente da seguinte forma:

⁸ Fenômenos atmosféricos que provocam o aquecimento ou resfriamento das águas dos oceanos atlântico e pacífico que provocam períodos mais intensos de estiagem ou de chuvas no continente.

Figura 2 - Esquema de ciclo de desmatamento na Amazônia



Fonte: Adaptado dos textos do livro *A floresta amazônica nas mudanças globais* – (FEARNSIDE, 2003).

Esses estágios, segundo Becker (2009) e Fearnside (2003), podem ser neutralizados com o uso de técnicas racionais de uso dos recursos naturais e ambientais, produzidos pela floresta. Isso porque estas permitem a sociedade global um leque de serviços ambientais, indispensáveis para a existência da vida, como: estocagem do carbono, controle de ciclos hidro climáticos, variabilidade e diversidade genética e biológica, dentre outros.

Por essa razão é que Becker (2009, p.19) entende que os impactos podem ser suavizados com a adoção de políticas públicas eficientes para o desenvolvimento local. A autora entende, contudo, que essa lógica depende da ação efetiva do estado, na adoção das políticas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades regionais e locais, ancoradas no uso tecnologias adaptadas social e economicamente à região e voltadas para a efetivação desses empreendimentos e cadeias de produção, baseadas na economia verde, que não devem ser feitas sem a participação e uso do conhecimento tradicional das populações locais.

1.3 A agricultura de pequena escala na Amazônia realizada pelos núcleos familiares

Na Amazônia, assertivas de Cruz (2007, p. 115) mostram que a evolução do sistema capitalista sobre a região criou novas configurações na relação homem – natureza, que foram constituídas, sobre novas lógicas de ocupação, exploração e uso do espaço, por parte dos agricultores locais, que consolidadas através de novas dinâmicas de ocupação e uso do solo, das águas interiores e dos recursos florestais madeireiros e não madeireiros. Dessa forma, para explicar essas novas configurações Cruz (2007), apropria-se de conceitos como territorialidades agropastoris, das águas e florestais, que são voltados para mostrar uma

característica intrínseca à agricultura camponesa amazônica, que é a polivalência de atividades produtivas extrativas e da exploração dos recursos existentes.

Todas essas atividades são realizadas por um tipo humano que se adaptou às condições climático-ambientais locais como anfíbios, que se adaptam ao local de acordo com as sazonalidades e intempéries climáticas e hidrográficas presentes na região, (FRAXE, 2000, p. 34; LADISLAU, 2008, p.112), representadas pelos períodos de seca e de chuvas, de verão e de inverno amazônico e suas variações de enchentes e vazantes dos rios, resultantes desses ciclos. Esse tipo se especializou na realização de um modelo de agricultura sazonal ou itinerante que são praticadas basicamente para a subsistência familiar.

Razão pela qual, Oliveira (2001, p. 32), em uma aproximação com Marx (1984), entende que o uso da terra é condição essencial para o seu próprio trabalho e geração de renda, na medida em que o agricultor deve sempre produzir os meios para a sua subsistência e constituir a base para o desenvolvimento e a independência pessoal. Isso numa lógica em que somente o que excede é utilizado para a troca com outras mercadorias e em que o fim imediato da produção não é revertido em lucro, mas sim na produção de mais mercadorias.

Oliveira (2001) também entende que essa pequena propriedade se funda numa estrutura em que a principal função é a reprodução social. Tal fato revela um modo de produção que contrasta com a lógica em que se assenta a produção capitalista, baseada no acúmulo de riquezas por meio da mais-valia. Esta, por seu turno, tem como principal motor a soma de riquezas por meio da alienação do trabalho vivo, a essência da mercadoria, que é subordinada do trabalhador, por meio do salário.

Desse modo, essa estrutura permite que a agricultura familiar fuja às regras da lógica capitalista, uma vez que a mesma apresenta em seu regime produtivo, características e elementos que não se subordinam ao modelo capitalista de produção, como: o assalariamento, que, na pequena propriedade e no caso da agricultura familiar camponesa amazônica, é substituído pela solidariedade do trabalho familiar e mútuo, ocorrido por conta da solidariedade entre membros da própria família, em muitos casos se estendendo a outros núcleos familiares. Outra característica é a flexibilidade da jornada de trabalho, que, diferentemente da contida na estrutura capitalista, cria suas próprias rotinas e representa outra particularidade desse modelo de produção familiar. Isso tudo consubstanciado com a socialização do trabalho, que ocorre por meio de estrutura que permite com que cada membro familiar, do mais jovem ao mais idoso, desempenhe uma função importante dentro da rotina de trabalho realizado pela família em seu território de produção e reprodução.

Além disso, há também outras peculiaridades que são encontradas nesses sítios produtivos, como o policultivo e a agricultura de base agroecológica, que ocorrem por meio de um modelo de produção que copia e valoriza elementos da natureza, como padrões de cultivo, ciclos naturais e até ainda constroem um papel de alteridade para com a natureza. Tais características são marcantes na agricultura familiar amazônica e configuram formas não capitalistas de produção.

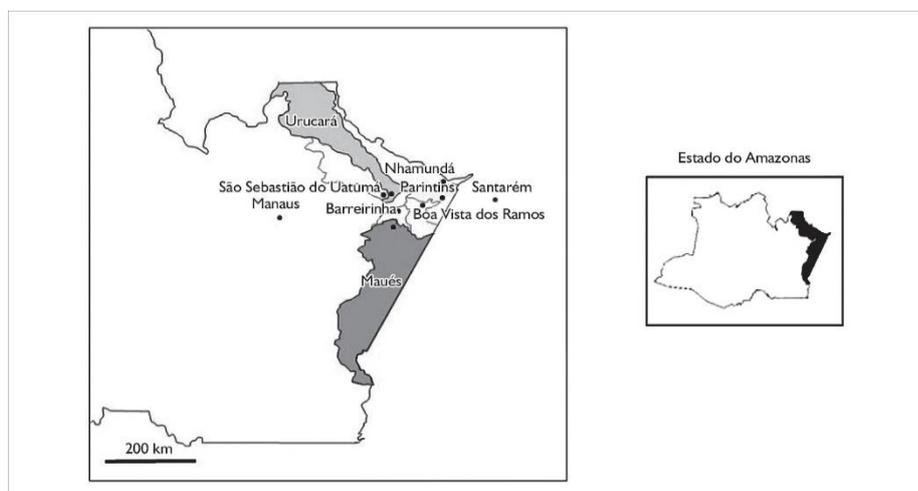
Na visão de autores como (CAMPOS, 2015; CRUZ, 2007; FIGUEIREDO, 2011; FRAXE, 2000; LADISLAU, 2008; SILVA, 2012), essas características também estão ligadas à formação cultural presente na própria origem social da região e resultam de fatores como: o processo de exploração imposto pelo colonizador europeu aos grupos humanos presentes na região, feitos na forma de servidão física e intelectual para o trabalho na coleta de produtos da floresta, que posteriormente eram enviados para serem comercializados no mercado europeu.

Esse processo de dominação tinha na catequização um forte aliado para formação da mão de obra servil, que, em conjunto com a miscigenação racial, possibilitou um processo de aculturação dessas populações, rumo à perda da sua identidade. Tais estratégias, que foram colocadas em funcionamento ainda no período de colonização ajudaram a estabelecer as bases socioculturais presentes no modo de vida da população local e colaboraram para o contexto apresentado na atualidade.

1.4 A formação e a estrutura socioeconômica da região do Baixo Amazonas

A região do Baixo Amazonas tem área territorial de 107.029, 63 km² e é composta pelos municípios de Barreirinhas, Boa Vista do Ramos, Maués, Parintins, Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e Urucará.

Figura 3 – Mapa da região baixo amazonense - Território 11



Fonte: Adaptado de: www.google.com.br (2016)

Essa região comporta uma população de aproximadamente 242,680 habitantes, que concentra 57% de sua população nas áreas urbanas distribuídas nas sedes dos municípios da mesorregião, que somam 138,490 habitantes, e 43% na área rural, com total de 104,190 habitantes (IBGE, 2010).

Nela, estão estabelecidos 9.131 empreendimentos da agricultura camponesa familiar, com aproximadamente 34.764 pessoas ocupadas nesses sítios (IBGE, 2010), (INCRA, 2014), Atlas do Desenvolvimento Humano (2014) e Índice do Desenvolvimento Humano/PNUD (2014). Como indicado nas tabelas com dados populacionais e indicadores sociais, abaixo:

Tabela 2- Indicadores populacionais e sociais do Baixo Amazonas

Município	Área (em Km2)	População total (Hab.)	População Urbana (Hab.)	População rural (Hab.)
Barreirinha	15.750,57	27.355	12.418	14.937
Boa Vista do Ramos	9.586,85	14.979	7.550	7.429
Maués	49.989,89	52.236	25.832	26.404
Nhamundá	14.105,59	18.278	7.010	11.268
Parintins	6.952,39	102.033	69.890	32.143
São Sebastião do Uatumã	10.741,08	10.705	5.904	4.801
Urucará	27.904, 26	17.094	9.886	7.208
Total	107.126,37	242.680	138.490	104.190

Fonte: IBGE- Censo Demográfico (2010) - adaptado e Disponível em: www.ibge.gov.br

Tais municípios apresentam índices de renda *per capita*, de Desenvolvimento Humano – IDH e de escolaridade que variam entre valores medianos e baixos, como indicam os dados disponibilizados na tabela abaixo e que usam dados do Censo Demográfico, do IBGE (2010).

Tabela 3 – Indicadores socioeconômicos do Baixo Amazonas

Município	Renda per capita - 2010 (em r\$)	IDHM -2010	IDEB	Vulnerabilidade social em %
Barreirinha	237,24	0.574	4.30	68.68
Boa Vista do Ramos	193,40	0.565	3.90	88.64
Maués	144,99	0.588	4.20	91.73
Nhamundá	244,30	0.586	5.40	85.24
Parintins	219,69	0.658	5.00	81.63
São Sebastião do Uatumã	150,28	0.577	4.30	91.54
Urucará	223,11	0.620	4.00	83.77

Fonte: IBGE (2010) e INEP/MEC- (2009) - Disponível e adaptado de www.ibge.gov.br - www.mec.gov.br

A tabela abaixo apresenta o número de famílias ocupadas na agricultura nos municípios que compõem a região baixo amazonense de acordo com critérios da Secretaria de Apoio à Agricultura Familiar – SAF, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, que usam como base o Censo Agropecuário do IBGE (2006). Nela, observa-se que os municípios de Parintins, seguido de Barreirinha e Maués possuem o maior quantitativo de famílias e pessoas ocupadas na agricultura; apesar de esses indicadores apresentarem baixos indicativos de população ocupada nessas atividades, quando comparadas ao quantitativo de habitantes desses municípios.

Tabela 4 – Estabelecimentos e população ocupada na agricultura familiar nos municípios do Baixo Amazonas

Município	Nº de estabelecimento da Agricultura Familiar	População ocupada na Agricultura Familiar
Barreirinha	1583	6.111
Boa Vista do Ramos	736	2.604
Maués	1287	6.032
Nhamundá	1046	4.673
Parintins	4036	13.463
São Sebastião do Uatumã	237	979
Urucará	210	912
Total	9.135,00	34.774

Fonte – IBGE produção agropecuária 2007/08- Censo Agropecuário (2010) - Disponível em: www.ibge.gov.br

Analisando as condições socioeconômicas da região baixo amazonense, (BARRETO; FRAGATA, 2016), utilizando dados da SEPLAN (2004), mostram que existiam regularmente matriculados nesse período no ensino básico, nessa região, 89. 234 alunos, dos quais 63,5% do quantitativo estão alocados nas escolas urbanas.

Ao analisar a distribuição das escolas na zona rural dessa região, os dados indicam existir 528 escolas, que oferecem em sua maioria somente oportunidades de ensino até as series finais do ensino fundamental I.

Os autores ainda apontam que muitas destas escolas apresentam baixa qualidade em suas infraestruturas e em seu funcionamento, carências que, segundo eles, levam muitos alunos a abandonarem seus locais de origem e a migrarem para as sedes municipais, a fim de dar continuidade aos estudos. Vale ressaltar que tal mudança faz com que grande quantitativo desses jovens não regresse para as suas localidades de origem, uma vez que, nesse percurso, muitos deles perdem o vínculo com essas comunidades.

Outro importante aspecto ressaltado no estudo desses autores diz respeito à economia praticada pelos agricultores familiares dessa mesorregião. Segundo os pesquisadores, ela é composta substancialmente pela mandioca, pelo gado e de uma baixa diversidade de outras fontes de renda praticadas em pequena escala. Tal condição, de acordo com Batista (2007, p.53) e Campos (2015) ocorre devido à presença de diferentes fatores que pesam a favor da exploração dessa espécie como item de subsistência familiar, sobre os quais se destacam a adaptação dessa espécie a fatores relacionados à condição do solo, como, a acidez, a baixa fertilidade, as condições climático-ambientais e as condições culturais e econômicas das famílias locais.

No que diz respeito às condições de acidez e baixa fertilidade do solo, devemos destacar que o solo presente na Amazônia possui, ao mesmo tempo, altos índices de acidez e baixa disponibilidade de nutrientes, o que possibilita que somente culturas agrícolas pouco exigentes em nutrientes se adaptem a essas condições. Isso se torna um importante fator que pesa em favor do uso amplo da mandioca na economia e na base da dieta da população ribeirinha amazônica. (BATISTA, 2007).

A adaptação dessa espécie à condição climática e ambiental amazônica também se apresenta como fator importante para utilização dessa espécie, no que se refere ao período de verão e inverno amazônico e seus ciclos de cheias e vazantes dos rios. Ciclos estes que sincronizam muitas das ações humanas na região e que também regulam o período de plantio de não somente da mandioca, como também de muitas outras espécies vegetais.

A respeito da relação do solo com o ecossistema local, Higushi e Higushi (2004), detalham que:

A floresta e o solo são dois componentes de muitos ecossistemas terrestres, mantendo uma relação intrínseca. Assim, alterações na cobertura florestal provocam alterações nos solos. Porém nem sempre uma floresta exuberante reflete um solo de alta qualidade (fertilidade). Tal fato é especialmente válido para a floresta amazônica. (HIGUSHI & HIGUSHI, 2004, p. 45)

Sobre a condição do solo amazônico, estes descrevem que os solos tropicais são extremamente pobres em nutrientes e ácidos, com PH que varia de 4,5 a 5,5. E relatam ainda que esses solos, após serem desnudados pela derrubada da floresta, e, em seguida, queimados e cultivados, sustentam geralmente dois a três anos de cultivo e, após esse período, empobrecem, perdem força de produção e a capacidade de manter as culturas estabelecidas, o que leva os agricultores a escolherem novas áreas, a fim de estabelecer um novo ciclo de cultivo.

Sobre esse aspecto, Higushi e Higushi (2004, p. 45) e Campos (2015, p.199) entendem que esse sistema de agricultura de subsistência ficou conhecida como “agricultura itinerante” ou “agricultura de derrubada e queima” que já era praticada por muitas comunidades indígenas da região, antes da chegada dos colonizadores.

Relacionado a essa prática, Campos (2015, p. 200) colabora com a seguinte tratativa:

Para cultivar a mandioca e outras culturas, é pratica do amazônida, derrubar a mata e posteriormente queimar, [...]. Tradição passada por seguidas gerações, mas que teve alicerces nas praticas primitivas e segue a dinâmica de brocar ou roçar, a área principal, que pode ser capoeira ou mata primária. Na sequência, faz-se a derrubada, que se realiza entre os meses de julho, agosto ou setembro; passado dois ou três meses é feito a queimada em setembro ou outubro, período em que as folhas secam no intenso verão; caso o roçado seja mal queimado, ficando muitos troncos de árvores, galhos espalhados pela área a dificultar o plantio e o deslocamento das pessoas no momento do plantio, é feita a coivara. No processo de roçar, derrubar e encoivarar, utilizam-se de ferramentas como terçados e machados (CAMPOS, 2015, p. 200).

A condição socioeconômica é outro fator importante que pesa favor da utilização dessa espécie na região. Isso acontece devido aos escassos recursos econômicos e a técnicas e tecnologias de baixo impacto ambiental, disponível à população para o trato e o processamento da cultura.

Outra atividade econômica importante para a base econômica regional do baixo Amazonas é a pecuária. De acordo com Reis (1972, p. 67), essa atividade foi introduzida no período colonial na Ilha do Marajó e se espalhou posteriormente pela região. Hoje, explica ainda o autor, ela se destaca como a principal base da economia baixo amazonense.

A importância da pecuária, no entanto, já foi bem mais sólida em décadas passadas. Dados apresentados por Fragata e Barreto (2016) indicam que, no período de 1985 a 2000, a agropecuária dessa microrregião encolheu 6,82%.

A cultura do guaraná, por seu turno, apesar de ser explorada por outros municípios, ganha maior relevância na economia mauesense. Ela é produzida por outros moradores das margens dos rios, residentes nas diversas comunidades espalhadas pelos municípios dessa região, que abastecem os estoques de empresas multinacionais que exploram o guaraná, para a fabricação de concentrados, cápsulas, xaropes, refrigerantes, cosméticos e outros.

Para compreendermos a dinâmica econômica do Baixo Amazonas, seguem tabelas com dados sobre a produção agrícola, que indicam o quantitativo produtivo das culturas temporárias dos municípios pertencentes a essa região, no que abrange a diversidade de produtos e a quantidade produzida nos anos de 2007 e de 2008. Os dados foram recolhidos por meio de levantamento feito pelo Censo Agropecuário (IBGE, 2010).

Na próxima tabela, é possível verificar a grande proporção que o cultivo de mandioca possui em relação a outras atividades agrícolas e econômicas desenvolvidas nessa mesorregião. Assim como é possível verificar a diversidade de atividades agrícolas desenvolvida neste território.

Tabela 5 - Produção agrícola de culturas temporárias do Baixo Amazonas

Culturas temporárias no baixo amazonas	Quantidade	
	2007	2008
Mandioca (1000 kg)	103,328	143,397
Cana de açúcar (1000 kg)	24,88	14,14
Milho (em grão) (1000 kg)	2,852	2,512
Malva (fibra) (1000 kg)	1,996	499
Melancia (1000 kg)	560	1,52
Juta (fibra) (1000 kg)	1,309	—
Arroz (casca) (1000 kg)	735	480
Feijão (grãos) (1000 kg)	448	324
Fumo (folha) (1000 kg)	240	—
Tomate (1000 kg)	80	16
Melão (1000 kg)	3	—
Abacaxi (1000 frutos)	465	2,334

Fonte – IBGE produção agrícola 2007/08 - Disponível em: www.ibge.gov.br

A tabela abaixo contém dados sobre a produção agrícola do Baixo Amazonas, com quantitativo produtivo das culturas permanentes, nos municípios que compõem a região, no que tange a diversidade da quantidade produzida nos anos de 2007 e de 2008. Ela tem base o Censo Agropecuário do IBGE (2010).

Tabela 6– Produção agrícola permanente do Baixo Amazonas

Culturas permanentes no baixo amazonas	Quantidade	
	2007	2008
Banana (cacho) 1000 kg	5584	6472
Abacate 1000 kg	3278	2
Laranja 1000 kg	1532	1228
Guaraná (Sementes) 1000 kg	870	473
Maracujá (1000 kg)	371	137
Tangerina (1000 kg)	195	*
Cacau (sementes) (1000 kg)	72	60
Limão (1000 kg)	21	*
Café (1000 kg)	*	20

Mamão (1000 kg)	12	*
Urucum (1000 kg)	*	12
Manga 1000 kg	3	*
Coco 1000 fruto	1	876

Fonte – IBGE com a produção agrícola 2007/08 - Censo agropecuário (2010) - Disponível em: www.ibge.gov.br

Sobre a situação da produção do Baixo Amazonas, vale ressaltar a importância socioeconômica que a criação de abelhas indígenas sem ferrão vem ganhando nas últimas décadas no município de Boa Vista do Ramos e em outros municípios do estado. É preciso ter em vista que, aos poucos, essa atividade vem ganhando investimentos para consolidar uma cadeia produtiva de mel de abelha indígena sem ferrão.

Como exemplo desse processo, podemos citar a aquisição de uma pequena agroindústria de beneficiamento desse produto e a aquisição e a adaptação de novas tecnologias para aumento da produtividade, do número meliponários e de colmeias distribuídas nas propriedades familiares dos produtores do município.

Também se destaca nesse município, como atividade socioeconômica potencial, a exploração madeireira. Faz-se presente no município, uma associação comunitária que promove o manejo florestal comunitário.

1.5 Boa Vista do Ramos – local de semente, plantio e colheita dos primeiros frutos da Pedagogia da Alternância no Amazonas

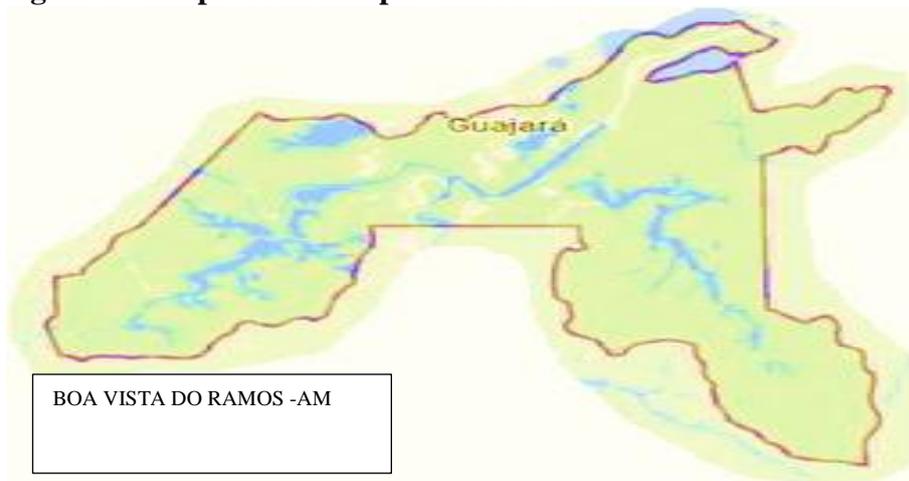
Neste tópico, faremos uma abordagem a respeito das principais características socioeconômicas do município de Boa Vista do Ramos – local em que está inserida a instituição de ensino, objeto desse estudo –, a fim de entender os diferentes processos sociais que ajudaram a consolidar a formação social e territorial desse município. Este é um dos sete que compõem a região do Baixo Amazonas, além de abarcar, dentro desse processo, a experiência da Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

O município de Boa Vista do Ramos pertence à região do Baixo Amazonas, microrregião de Parintins, que é composta por este que é o município polo e pelos municípios de Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Urucará, São Sebastião do Uatumã, Nhamundá e Maués.

Esse último município é conhecido como sede da Mundurucânia, pelo fato de estarem espalhados nas proximidades do município vários clãs Mundurucus e Saterés-Mawé. Não só por conta desse aspecto é que Araújo Lima (2001) invoca o termo “terra dos Mundurucus”, os famosos índios guerreiros que habitavam as confluências dos rios Madeira e Tapajós, como também por causa de sentimentos nativistas, relacionados ao movimento cabano, que teve

nesse município o seu auto de resistência, na luta dos revolucionários nativistas amazônicos, contra a falta de governabilidade do estado brasileiro sobre a região, naquele período.

Figura 4 – Mapa do Município de Boa Vista do Ramos – AM



Fonte: www.google.com.br

Sobre tal movimento, o autor ressalta que este tinha forte sentimento revolucionário nativista, separatista e de independência da monarquia lusitana e que foi motivado a partir de um processo excludente, imposto à população amazônica, que se sentia alijada cultural, social e economicamente pelas políticas adotadas pelo estado daquele período.

Ocorrido através de um movimento que teve início no estado do Pará a partir de 1835 e se estendeu pela região do Baixo Amazonas até por volta de 1840, período em que se encontra na região de Maués o espaço para a resistência desse movimento.

Sobre essa região, Araújo Lima (2001) retrata que:

Os ângulos de convergência dos rios Madeira e Amazonas encerram nas áreas de seus setores, para leste e para oeste, regiões ubérrimas, capazes de abrigar vastas populações, excelentemente propícias a agricultura, nas suas explorações de pecuária ou de lavoura: sejam os rios Autazes, com os seus já incrementados rebanhos, ou esse caprichoso reticulado de canais, de furos de paranás, que tramam o labirinto hidrográfico, cujo eixo é o portentoso Urariá, e que entre o Madeira e o Tapajós, quase como duas paralelas líquidas, distendidas para o norte e para leste sobre o curso principal do Amazonas, delimita a região historicamente famosa que “a geografia dos meados do século XIX chamou de Mundurucânia” (LIMA, 2001, p. 65).

Vale ressaltar que o município de Maués tem relação histórica direta com a criação com vários municípios da região, como indicam estudos (BARROSO, 2015; CAMPOS, 2015; DINELY, 2012, FARACO, 2006; O IBGE, 2010; MELO, 2017). Isso pode ser visto no processo histórico de estruturação política e territorial do município de Boa Vista do Ramos. É possível compreender que o surgimento desse município está diretamente ligado ao surgimento de Maués, ocorrido a partir de 1798, quando este ainda era conhecido como Vila de Luséa.

Ao se fazer uma digressão histórica do processo de formação territorial do município de Maués, é possível observar que, na constituição de 1850, é criada as primeiras províncias no Amazonas e a Vila de Luséa se destaca como uma das 14 províncias implantadas. Com o decorrer do tempo, devido à prosperidade que avança no município, em 1892, este tem seu nome mudado para Maués, ganhando assim status de comarca a partir do ano de 1895 (IBGE, 2010). Esse processo também é compreendido e transcrito nos estudos realizados por Campos (2015, p. 35) e Dinelly, (2012, p. 39), que mostram que Maués surgiu a partir da antiga Vila de Maguases, fundada pelos jesuítas em 1669, numa aldeia da etnia Mawé, nas proximidades do rio Maués Açu.

Acompanhando os apontamentos realizados pelos estudos de Dinelly (2012), verifica-se nessa região a ocorrência de conflitos, como a revolução cabana, ocorridos na metade do século XIX. Destaca-se ainda que, quando é criada a província do Amazonas, por volta de 1850, o território de Lúsea, como era chamado, foi alçado à categoria de comarca juntamente com outros 14 municípios.

Tal condição histórica também é defendida por Faraco (2006), ao apresentar que dentre as manifestações sociais ocorridas na região, estão as lutas e os conflitos ocorridos no decorrer do processo histórico de construção do município. Dentre essas lutas e conflitos, O autor aponta as lutas existentes entre os grupos étnicos Mundurucus e Mawé, pelo domínio do território e a Revolução Cabana. Ainda, segundo o autor, tais grupos étnicos, que habitavam a região do Médio Amazonas, travaram constantes lutas na garantia de seus territórios, até que entre 1750 e 1768, os Mawé saíram-se vitoriosos dos embates, e os Mundurucus tiveram que migrar para a região do rio Tapajós e dispersaram-se pelos rios Canomã, Maués-açu, Abacaxis e outros.

Tais autores indicam que, nos anos seguintes, várias intervenções políticas e econômicas são implantadas sobre o território, e o município de Maués foi afetado por mudanças na sua estrutura político-administrativa, que também configuraram mudanças na sua estrutura territorial com surgimento e criação de outros municípios.

Dentro desse contexto, é possível destacar que a pequena vila de Boa Vista do Ramos, é elevada à categoria de município, pela EC Nº12 de 10/12/1981, juntamente com distritos de outros municípios circunvizinhos, tais como Barreirinha, Urucurituba e Maués, que passam a compor parte do atual território boa-vistense.

Construindo um esboço da trajetória de construção do município, Campos (2015) traz a contribuição de que:

O município de Boa Vista do Ramos surge em forma de povoado à margem do rio Paraná do Ramos, mas elevado à condição de zona distrital de Maués em 1938. Em 1961, passa a ser município, mas em 1964 volta a ser subdistrito de Maués. Em 1981, retoma a posição de município e se desmembra da comarca de Maués, conforme se apresenta em seu histórico (CAMPOS, 2015, p. 35).

Fazendo uma breve retomada sobre a formação de Boa Vista do Ramos, pode-se verificar que o local onde se instala a sede do município, surgiu por volta do final do século XX. Estudos de Dinelly (2012), IBGE (2018) e Melo (2017) indicam que o processo de formação do município se deu a partir de um pequeno povoado liderado pelo Senhor Antero Roberto Pimentel, conhecido como “Antero Gaivota”, comerciante local, proprietário de uma Casa Comercial de nome “Boa Vista”; este possivelmente sendo o termo que inspirou a denominação da nova circunscrição.

Tal saga é confirmada pelo trabalho de Melo (2017, p. 59) durante entrevista com a neta do “Antero Gaivota”, para montar o histórico da formação do município a partir da narrativa da moradora. Trabalho que também foi feito por Campos (2015), para montar a mesma trajetória histórica e o período de formação das primeiras comunidades do município, a partir da narrativa de moradores de comunidades interlandinas locais.

Diante desse processo, é importante ressaltar que naquele período o pequeno povoado, em que mais tarde se estabeleceu a sede municipal, era composto por um conjunto de humildes residências, de casas construídas a partir de recursos existentes localmente, tais como argila, madeira, cipós e palhas. As construções típicas daquele período eram confeccionadas a partir de palhas de Babaçu (*Atallea speciosa*), espécie de palmeira abundante na região, cujas guias – palhas novas, ainda hoje, são largamente requisitadas para uso na construção de moradias. Na época, no entanto, isso se dava em função da falta de outros materiais e tecnologias que pudessem ser utilizadas para a construção de moradias.

Continuando a demarcar o percurso de formação do município, verifica-se com o passar do tempo que a pequena povoação continua crescendo e recebendo novos moradores, dos quais podemos destacar como famílias tradicionais locais, chefiadas pelos Senhores Bento Barroso, Pinheiro dos Santos, Hermínio Rolim da Cruz, José Dinelly Pimentel e Graciliano Farias dos Santos, dentre outros.

Segundo o IBGE (2018), na atualidade, o município de Boa Vista do Ramos tem uma população estimada em aproximadamente 18.483 moradores, distribuídos em um território municipal de 2.589, 407 km² de área e uma densidade demográfica de 7,13.

No Censo populacional de 2010, o IBGE indica uma população total residente no município de Boa Vista do Ramos de 14.979, destes, 7.550 residentes na área urbana e 7.429 na área rural, com uma densidade demográfica de 5,79.

Silva e Scherer (2011), em artigo intitulado “O projeto BVR: uma experiência de sustentabilidade socioambiental na Amazônia”, publicado no livro *Práxis: meio ambiente trabalho e cultura na Amazônia*, localizam o município da seguinte maneira:

Boa Vista do Ramos, município com 2506 km², localizado a margem direita do Paraná do Ramos, na região do médio Amazonas e distante 367 km de Manaus, com duração aproximada de 18 horas de barco no sentido Boa vista do Ramos – Manaus, esta assentada numa região de terra firme, com relevo semiplano e terras de várzeas com restingas que são inundadas no período das enchentes. (SILVA E SCHERER, 2011, p.43)

É nesse cenário típico amazonense que, a partir do final da década de 1990, ocorreu o diálogo entre as lideranças locais e do movimento das CFRs no Amazonas, que levou a inauguração, no ano de 2002, da instituição objeto de nosso estudo, cuja estrutura política organizacional e prática de ensino voltada à realidade do aluno daremos ênfase no decorrer deste trabalho.

1.5.1 As comunidades boa-vistenses

Sobre as características dessa região, encontramos referências, a fim de entendermos um pouco da condição das estruturas geomorfológicas. Em abordagem feita por Agassiz (2000), esta faz a seguinte descrição sobre o local:

Tupinambaranas. A porção de terras situadas entre os quatro rios, o Madeira a oeste, o Amazonas ao norte, e o Ramos e o Maués ao sul – é indicado nos mapas como Tupinambaranas. É uma rede de rios, lagos e ilhas, um desses labirintos aquosos, como já vimos muitos, que por si só formaria um vasto sistema fluvial em outras regiões (AGASSIZ, 2000, p.83).

Numa das ilhas que compõem esse complexo geomorfológico, foi implantada a primeira escola no Amazonas a adotar a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, a fim de promover um processo educacional contextualizado à realidade de comunidades amazônicas.

Nela se localizam ainda comunidades não indígenas, como Santo Antônio do Rio Urubu, Nossa Senhora do Carmo do Itaubal, Nossa Senhora de Fátima da Terra Preta e Boa União. Tais comunidades contribuíram como locais de análise em nossos estudos. Nesta etapa, portanto, descreveremos algumas de suas características socioambientais, que permitirão alguns esclarecimentos sobre: os aspectos históricos, sociais, culturais e geomorfológicos e ecológicos existentes na região.

Sobre o processo de construção e organização dessas comunidades, abordagens realizadas por Aguiar (2012), ao estudar o manejo de pesca na região traz a descrição sobre a origem de uma comunidade local e cita que a comunidade Santo Antônio do Rio Urubu foi fundada por volta do ano de 1953, depois que o Senhor Hilário Gomes doou parte do seu terreno, uma área de 60x80, para fazer parte da sede comunitária. Inicialmente fazendo parte do município de Maués e depois por volta da década de 1990, passando a fazer parte do município de BVR.

Aguiar (2012) descreve também que, na época, pelo fato de a maioria dos habitantes ser composta por praticantes do catolicismo, eles construíram uma igreja para o local das orações. Retrata ainda que o primeiro centro social da comunidade foi inaugurado em 1991 e que a comunidade possui uma escola em funcionamento, que atende aos alunos das séries iniciais, e um posto de saúde inacabado desde 2004.

Os comunitários de Santo Antônio do Urubu lembram que a homologação do terreno comunitário ocorreu em 27 de setembro de 1975. No entanto, estes só possuem como comprovação desse processo um documento com o carimbo da diocese de Maués.

Aqui vale ressaltar que nesse período histórico a igreja desempenhava por vezes o papel do Estado, em muitas questões, inclusive em funções de demarcação de terras, principalmente para a construção dessas sedes religiosas. Assim, a criação da comunidade está relacionada à organização da igreja católica para demarcar o seu território e organizar nestas suas bases políticas e religiosas.

Fazendo um perfil socioeconômico dos moradores da Comunidade de Santo Antônio do Rio Urubu, Aguiar (2012) mostra que existem nesta comunidade 78 comunitários, divididos em 18 núcleos familiares. Ainda descreve que o nível educacional da população varia entre o fundamental incompleto e o nível médio completo.

O autor também salienta que, das dezoito pessoas entrevistados para a realização do seu estudo, onze (11) possuem o nível médio incompleto; seis (6), o ensino fundamental completo; um (01), o ensino médio técnico incompleto; e (01) um, o ensino médio completo, com formação técnica realizada na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

Sobre a fonte econômica dos moradores locais, de acordo com o mesmo autor, quinze (15) dos entrevistados afirmaram vir da prática da agricultura; catorze (14), da pecuária; dezesseis, (16) da pesca; treze (13), da roça; e dois (02), do cultivo do guaraná.

Para colaborar com a construção desse estudo, foram realizadas visitas para observação e entrevistas na propriedade de algumas famílias das comunidades da região, para a realização de coleta de informações, a fim de compreender o processo de construção social e

a realidade vivenciada pelos comunitários locais. As visitas foram realizadas entre junho de 2018 e janeiro de 2019, para a realização de vivências, observações e entrevistas realizadas junto às famílias.

Para a realização do trabalho aqui descrito, uma das famílias que se propôs participar foi a do senhor L. C. (75 anos), um dos moradores mais antigos da comunidade e chefe de uma família compostas por vários membros. A conversa com os entrevistados foi realizada na cozinha da sua residência, no momento em que ele e sua esposa permaneciam sentados ao lado de um monte de milho, limpando e selecionando as espigas mais rústicas e maduras para serem plantadas no ano seguinte. Entre a escolha de uma espiga ou outra, os entrevistados foram retratando suas ideias, opiniões e experiências sobre os anos de vivência na localidade. Enquanto isso, os demais membros da família tratavam de outras atividades da casa, alguns participando de um puximum de limpeza das áreas de cultivo, outros tratavam da alimentação da família.

A conversa primeiramente foi voltada para entender a prática e a organização das atividades produtivas direcionadas para o sustento da família. Sobre isso, coletamos a seguinte colaboração:

Aqui a gente trabalha com o cultivo do guaraná e da roça de mandioca, através dele eu produzo o bastão de guaraná que um bocado é vendido e trocado aqui na comunidade mesmo, ou com outros produtos que falta às vezes aqui em casa. Parte é vendida para o pessoal aí em Boa Vista do Ramos, outra lá em Maués, lá pro Ramos, aqui na Barreira, no Mucura, Castanhal, Lago Preto. De todo lado aparece gente atrás desse guaraná.

A técnica que eu uso para a produção de guaraná é toda manual, desde o plantio até o feíto do bastão do guaraná. Olhe, até hoje essa é a única técnica que gente disponibiliza por aqui e a que mais se adequa à nossa necessidade de trabalho, e ela ainda é muito eficiente. E eu acho mesmo que ela funciona, porque muita gente vem atrás desse nosso serviço, pois muitos que não tem as condição de vir aqui comprar o guaraná vem aqui para trocar com outras produção e troca até com guaraná mesmo. Eles trazem o guaraná cru ou já seco, para gente produzir em sociedade para eles e depois a gente divide os bastão, meio a meio.

Essa gente vem daí do Itaubal, do Lago Preto, da Boiuna, de Maués aqui com a gente para produzir esse guaraná (*L.C. 75 anos, pai de egresso da CFR, em entrevista realizada em Janeiro de 2019*).

A partir das falas iniciais do entrevistado, foi possível retratar algumas peculiaridades do modo de vida e de produção das famílias locais, organizadas a partir da estrutura da agricultura de subsistência e da economia solidária e que ocorre com baixo uso de tecnologia e insumos externos, mas também da ocorrência do comércio de trocas de produtos em particular a do guaraná, uma prática presente na região.

Em outro ponto da entrevista, foi indagado sobre as mudanças percebidas pelos entrevistados no decorrer tempo e sobre como estes analisam essas mudanças. A respeito disso, o entrevistado mostra a seguinte percepção:

Veja bem, o que eu acho que mudou aqui com o tempo: olhe eu acho que mudou muitas coisas, o senhor quer ver. Hoje muitas daquelas tradições antigas que existia antes, elas começam a não existir mais por aqui. Trabalhos como o puxirum e das trocas de dia de trabalho e serviço, que antes reunia todo o pessoal daqui de toda a região do Urubu, elas já quase não existem mais, porque no final do dia essa curuminzada que vem no trabalho eles já querem receber o dinheirinho, e quando aparece é um ou outro para o dia de trabalho.

Muito disso também eu acho que tá mudando pelo uso desses novos aparelhos que vem aparecendo, o senhor tá vendo ali aqueles homens trabalhando, com aquelas roçadeira. Olhe, mas quando já, que antes eu sonhava que um dia ia chegar nesse tempo e que ia ter esses aparelhos para fazer esse tipo de serviço. Pois antes isso aí, ia ser tudo feito no muque, (mãos e braços) e com o terçado, e isso ia levar semanas e até meses para nós fazer todo esse trabalho e tinha vez que a gente nem dava conta de fazer todo o trabalho, porque não dava tempo de limpar tudo e tinha que abandonar a roça porque nós não tinha as condição de tratar tudo.

E aí, quando nós não dava conta do serviço, a gente abandonava porque tinha que dar conta de outros trabalhos.

Mas hoje, isso tudo aí é feito em horas, e daqui para tarde eles vão conseguir terminar esse trabalho e amanhã já vão começar outra tarefa. E eu também acho que isso vai mudando a relação que a gente tem com o trabalho e com a natureza, porque a gente vai mudando isso mais rápido. Antes, às vez a gente tinha que abandonar as nossas roça por a gente não poder e nós não ter as condição de manter elas tudo limpa.

Mas hoje, com poucos dias a gente consegue alimpar tudo e dá pra gente consegui conservar nossas plantaçaõ de abacaxi, de milho, guaraná, melancia, mandioca, nossa criação de porco, de abelha e de galinha, tudo no limpo, coisa que antes era difícil (L.C. 75 anos, pai de egresso da CFR, em entrevista realizada em Janeiro de 2019).

A fala do entrevistado mostra a percepção deste sobre as mudanças que vêm ocorrendo no universo e na organização social e do trabalho, da aquisição de novos instrumentos de trabalho e tecnologias que facilitam o trabalho e ajudam na produção, mas que na percepção do entrevistado mudam também com o meio ambiente e o trabalho.

Figura 5- Produção de milho em área de várzea – Comunidade Boa União do rio Urubu- Janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Na fala em que o entrevistado se refere a aparelhos, ele retrata o uso de roçadeiras como nova ferramenta de trabalho utilizada em suas propriedades. No dia de trabalho realizado em sua casa, cinco homens utilizavam essas ferramentas de trabalho, para fazer a limpeza do terreno.

Tal condição corrobora a visão de outros autores, já descritos nesse estudo, e a minha impressão também, na medida em que está relatado, no decorrer deste trabalho, a respeito dessa temática relacionada às mudanças recorrentes na prática do puxirum.

Outra questão verificada durante a entrevista foi voltada a entender em que tipos de ambientes eles realizam suas atividades produtivas. Nesse momento, o entrevistado afirma que eles distribuem suas áreas de cultivo entre a várzea e a terra firme, o que depende da aptidão de cada cultura e da sazonalidade da espécie e da condição climática. Acerca disso, o entrevistado contribui com a seguinte resposta:

Muitos desses nossos trabalhos, ele é desenvolvido na várzea, quando ela sai do fundo, entre agosto e janeiro. Só que as vez, quando a chuva é muita e a água cresce rápido, como esse ano, não dá nem tempo de a gente aproveitar bem esse nosso plantio, porque a água não deixa.

Olhe, seu homi, esse ano nós perdemos muitas plantaço ai, que nem deu pra gente aproveitar, como o nosso macaxeiral, que nem amadureceu e apodreceu ai no fundo já, porque a água subiu muito rápido.

A melancia que nós plantamo esse ano, deu pena de a gente ver, seu homi, pois elas ainda estavam assim meio verdosas e começaram a boiar em cima d'água, era uma ou outra que a gente aproveitava e ainda bem verde. Mas é assim a água pra quem trabalha na várzea, ela nos surpreende muito.

Já o milharal, ele também não amadureceu direito, mas só que como eles ficam mais altos, a gente quebra as palhas do milho e pode passar mais uns dias até colher, esperando ele amadurecer um pouco mais, mas assim, é uma ou duas semana, depende da quantidade de chuva. Mas mesmo assim as vez eles não amadurecem direito, mas dá pra pelo menos a gente fazer um mingauzinho, umas pamonha, como hoje as meninas estão ai fazendo, e escolher umas espigas maiores pra guardar pra plantar no ano que vem e dar pros nossos bichos também, pros patos, galinhas, porcos.

É assim, nossas atividades de trabalho aqui, acontece entre a várzea e a terra firme, no tempo da seca a gente trabalha na várzea aqui na frente, com plantas que demoram poucos dias para amadurecer, mas muitas plantas não gostam muita do encharcado das várzeas e demoram muito tempo pra amadurecer e essas a gente cultiva elas na terra firme, como a mandioca, o abacaxi, o guaraná e outras que não gostam muito de água no pé e ai só da pra plantar na terra firme, elas (L.C. 74 anos, pai de egresso da CFR, em entrevista realizada em Janeiro de 2019).

A partir do depoimento, podemos observar a forma como eles organizam suas atividades produtivas, que ocorre em dois ambientes, entre a várzea e a terra firme. Também é possível perceber os desafios e dificuldades encontradas por esses agricultores para realizar a produção dos seus alimentos nesses ambientes, na medida em que estes têm que lidar com a sazonalidade do ecossistema local, para manter seus sistemas produtivos. Isso devido aos ciclos de enchentes, que quando ocorrem de forma acelerada acabam prejudicando a

realização dessas atividades e levam a perdas e prejuízos de parte ou de toda a produção, como relatado pelo entrevistado.

Figura 6 – Comunidade de Santo Antônio do Rio Urubu - janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Outro trecho da conversa foi direcionado para a compreensão processo histórico de ocupação e formação da comunidade. Sobre tal tema, o entrevistado pondera que a formação do local está ligada à migração da sua família vinda do município de Barreirinha e discorre a seguinte narrativa:

A nossa família veio daí da região de Barreirinha (AM), pra cá. E aqui já tinha outras famílias distribuídas nessas beiradas do Urubu, tanto aqui no Santo Antônio, onde nós moramos. Mas também espalhado por aí pelas bandas do Tamuatá, da Terra Preta, do Itaupal. Já a Boa União surgiu depois.

Eu me lembro de que as primeiras famílias de moradores daqui era a família Gomes, a Oliveira, a Lavareda, a Viana e a Arruda e que depois foram chegando outras famílias.

Naquele tempo tinha apenas três comércios aqui na região, onde a gente trocava e vendia os produtos que a gente arranjava por aqui, como o guaraná, o pirarucu e a farinha, que era vendido ou trocava por produtos que a gente precisava para a nossa sobrevivência. Como o açúcar, o sabão, o querosene, o sal e o pano para fazer as roupas. Um desses comércios ficava ali no Ramos, próximo a Barreira, outro aqui no Centenário e outros em Maués.

Nesse tempo meu pai era trabalhador da juta e nós não tínhamos muita experiência em trabalhar com outras atividades, que também ocupavam as pessoas naquele tempo, como o pau rosa, a balata e o guaraná. Por conta disso, nós tínhamos que ir trabalhar aí no Centenário, isso por volta de 1960, com o senhor Donga Michiles, mas também com o Magaldi e com o senhor Leonel na exploração do pau rosa.

No Centenário nesse tempo tinha mais ou menos umas 30 hectares de guaraná, de onde mais ou menos uns 10 a 12 homens colhiam no período da safra de guaraná entre novembro e dezembro, uns 22 paneiros de uns 40 quilos de guaraná por dia. Além disso, eles criavam gado e tinham uma serraria que cortava as madeiras aqui da região do Urubu mesmo (*L.C 74 anos, pai de egresso da instituição estudada, em entrevista realizada em Janeiro de 2019*).

Ao responder o questionamento, o entrevistado faz um apanhado histórico de como a região foi povoada e indica as primeiras atividades econômicas e produtivas existentes na região, bem como acerca do papel desempenhado por muitos migrantes que chegaram à

localidade e colaboraram com a construção e organização do espaço como é visto atualmente. Vale ressaltar que parte da sua fala corrobora os descritos por outras fontes consultadas e descritas no decorrer desse trabalho, sobre o processo de formação de comunidades ribeirinhas locais e de municípios como Maués e Boa Vista do Ramos.

Figura 7 – Colheita de milho cultivado na várzea pelos agricultores locais



Fonte: Arquivo pessoal

Acerca dessa entrevista ainda é importante destacar relatos indicando as primeiras famílias responsáveis pela formação social e ocupação territorial da região, bem como identificando as atividades econômicas ocorridas no local. Sobre isso, o entrevistado destaca a distribuição dos comércios com os quais os moradores mantinham relação de troca e comércio de seus produtos naquele período e as atividades produtivas recorrentes a época.

Em outro excerto da entrevista, solicitamos que o entrevistado relatasse suas memórias sobre o processo da organização da comunidade. Nesse momento, ele fala do protagonismo do seu pai e de outros moradores da localidade nesse processo, como relatado na descrição a seguir:

A comunidade de Santo Antônio começou a ser organizado por meu pai Benedito Viana, seu Hilário Gomes, seu Miguel Brás e seu Neco, por volta de 1950.

Pois me lembro de que por volta de 1953, à enchente foi muito grande e a água chegou bem próxima da igreja, pois para fazer o arraial que teve naquele ano e para entrar na igreja eles tiveram que fazer uma maromba⁹.

Depois desse tempo veio o padre e aí ele ajudou a organizar melhor a comunidade, acho que desde o final da década de 70 e início dos anos 80, foi que a igreja começou a vim pra cá.

Aí eles determinaram a parte da sede da comunidade e daí meu pai doou essa parte que vai da casa do Baixo para lá, isso é da igreja, de lá para cá é nosso. Depois veio essa escola que o senhor está vendo, quer dizer, ela era de madeira antes, depois que ela foi construída de alvenaria, porque antes nós só tinha uma escola aqui perto, que ficava lá pra Terra Preta. Quando eu era pequeno, era para lá que nós tinha que ir remando quando o rio tava cheio e andando quando o rio secava, para ir estudar.

⁹ Plataforma feita de madeira roliça, sobre a qual muitos moradores passam o período da enchente dos rios da região e alojam suas criações e materiais necessários para sua sobrevivência.

Mas depois a professora foi embora e nunca mais retornou e nós íamos estudar aí no Tamuatá.

Até que chegou essa escola para cá, eu acho que foi na primeira eleição da Socorro Pereira, a primeira prefeita de Boa Vista do Ramos, por volta de 1980, eu acho, não lembro bem, porque isso teve muitas mudanças aqui, um tempo nós aqui era de Maués, noutro dia nós já era de Boa Vista, depois voltou pra Maués de novo, até que voltou para Boa Vista e a gente não mudou mais até hoje.

Desde esse tempo a gente vem batalhando para melhorar as condições da nossa comunidade, mas na verdade o que a gente tem aqui é isso que o senhor tá vendo, uma comunidade que tem pouca coisa a oferecer pra gente.

Como esse posto de saúde que podia ajudar a gente aqui para não precisar ir à cidade quando adocece, mas esse posto foi iniciado desde o tempo que o senhor morava por aqui, o senhor lembra né? Quando começou a ser construído e tá aí até hoje abandonado. Os ferros tudo já tão enferrujado e o mato está tomando conta de tudo, já pensou! E é assim que nós somos tratado por aqui.

E a gente só está aqui porque o que eu vou fazer lá para cidade, lá não tem trabalho e eu não sei fazer outra coisa, na minha idade o que o senhor acha que eu vou fazer para lá? O jeito é a gente ir se arranjando por aqui, mesmo com essas dificuldades. Mas aqui a gente planta, a gente vai e pega uns peixe para comer aí no rio e vai passando a vida (*L.C 74 anos, pai de egresso da CFR, em entrevista realizada em Janeiro de 2019*).

Diante do exposto, visualiza-se, a partir da fala do entrevistado, um marco histórico da organização e da construção da comunidade de Santo Antônio do Rio Urubu. Segundo este, a mais antiga da região. Nesse trecho também são identificados os primeiros moradores responsáveis pela formação da comunidade, bem como de alguns pontos históricos destacados por ele como importantes dentro do processo de construção da região. Além disso, são pontuados alguns avanços alcançados durante esse percurso e os desafios que os moradores vivenciam no cotidiano de uma comunidade ribeirinha na região.

1.5.2 Aspectos geomorfológicos do local

As comunidades ribeirinhas pertencentes ao município de Boa Vista do Ramos, estão assentadas em diferentes sítios, que são modelados e padronizados de acordo com a geomorfologia regional, composta por várzeas, nas áreas próximas aos maiores leitos fluviais, e terras firmes, nas porções mais centrais do território.

O município está localizado num mosaico biogeográfico denominado Ilhas Tupinambaranas, que se configura como um emaranhado de canais aquosos de rios, lagos, lagoas, furos, estreitos, paranás, cabeceiras, restingas, buiuçús¹⁰, sobre os quais predominam

¹⁰ Lagos centrais e de difícil acesso, nos quais, segundo as mitologias locais, moram as cobras grandes, boiunas, boitatás ou buiuçus. Na atualidade estes lagos são escolhidos pelas comunidades locais como local de reprodução e manutenção de estoques pesqueiros. Em minha opinião, talvez os mitos e tabus criados junto aos lagos têm, na sua estrutura, o desejo de realizar a preservação desses locais. É uma pena que, na atualidade, a pecuária bubalina seja responsável pela destruição desses microecossistemas, que têm em sua composição, uma vegetação de anhingas, que servem como ninhais de diversas espécies de aves e moradia de muitas outras espécies aquáticas. O município de BVR também é conhecido localmente como Boiuna, em homenagem a mitologia regional.

vegetações do tipo floresta de terra firme, nas áreas que não são sujeitas a alagações, e galerias de igapós e florestas de várzeas, nas áreas sujeitas a enchentes sazonais.

Figura 8 - Características geomorfológicas da cabeceira em período de início de enchente dos rios amazônicos, onde está situada a comunidade do Itaubal, uma das sete comunidades que compõem a ilha.



Fonte: arquivo pessoal

1.5.3 Estrutura física e política das comunidades locais

As comunidades boa-vistenses possuem, em sua estrutura física, um padrão que segue a seguinte orientação: a presença de uma igreja, na maior parte das vezes católica, seguida das adventistas, um prédio escolar, que atende em geral as primeiras séries de estudo (1º ao 5º Ano), uma sede social, na qual são feitas as reuniões e as festas da comunidade, um poço artesiano ou semiartesiano e um campo de futebol. Em algumas também existe a presença de um posto de saúde.

Figura 9 – Estrutura física de uma comunidade rural de BVR



Fonte: arquivo pessoal

A estrutura organizacional, política e administrativa dessas comunidades são compostas por diretorias eleitas pelos comunitários, para servir de representante e coordenar a comunidade, em mandato que em geral variam entre 2 a 4 anos, renováveis ou não, de acordo com o estatuto ou por acordo coletivo feito pelos comunitários. Tais processos geralmente são realizados por representante de igrejas ou por representantes políticos locais e pela prefeitura do município.

Essa estrutura administrativa é composta de presidente e vice-presidente, secretários, tesoureiros e conselho fiscal, e tem como objetivo organizar as demandas locais, relacionadas a questões como: educação, saúde, segurança, desporto, lazer e meio-ambiente. Ela também tem a função de representar comunidades, em seus problemas e anseios, junto aos representantes do município, como a prefeitura e outros órgãos governamentais e não governamentais.

Também se faz presente nessa estrutura organizacional à presença de um chefe de polícia, cujo ocupante designado da função é um morador da comunidade. É dele a responsabilidade de realizar o policiamento da comunidade. Além disso, a ele compete o papel de manter a ordem no local.

Há ainda um agente comunitário de saúde – ACS, responsável por fazer o monitoramento dos moradores da comunidade, quanto à questão de saúde destes e, em caso de doença, encaminhar-lhes para tratamento na sede do município.

Por fim, há um professor, geralmente responsável pela formação de ensino de 1ª a 5ª série, uma vez que poucas comunidades do município possuem educação para as séries mais avançadas de ensino e, quando possuem, são disponibilizadas por meio de um sistema de mídia, conhecido como ensino tecnológico intermediado por mídia, no qual o professor local serve de intermediador do sistema de educação à distância.

1.5.4 Aspectos culturais das comunidades rurais boa-vistenses

Sobre as práticas culturais realizadas por essas comunidades, podemos destacar algumas que têm presença significativa no cotidiano da população boa-vistense. Em particular nas comunidades da região do rio Urubu, é forte a religiosidade e a presença predominante do cristianismo católico, que são percebidas na própria estrutura física destas, por meio da presença de igrejas voltadas à devoção de santos padroeiros e de grupos protestantes de raiz adventista, batista, pentecostal e assembleiana, dentre outras congregações.

Nas cinco comunidades que compõem a Ilha do Urubu, estão mais presentes, como prática religiosa, o catolicismo e o adventismo. Este é principalmente praticado aos sábados pelos protestantes adventistas, enquanto aquele, aos domingos, pelos fiéis católicos em seus

templos de devoção. Tais práticas ditam outras atividades culturais locais, como festejos de arraiais, quermesses, torneios de futebol, canoagem, corrida de rabetas¹¹ e festas dançantes, que são realizadas durante os festejos de santos padroeiros dos núcleos comunitários católicos e dos Campais¹² das igrejas adventistas.

O esporte e o lazer são marcados pela prática do futebol, que é realizado por homens e mulheres, geralmente aos finais de semana. O marco principal do esporte no município é a realização do campeonato municipal interlandino,¹³ o principal evento esportivo local, que congrega as 50 comunidades dos sete polos do município – Ramos de Baixo, Ramos de Cima, Massauari, Curuçá, Lago Preto e Rio Urubu – em torno do campeonato esportivo.

As festas dançantes, religiosas e arraiais e quermesses, por seu turno, são feitas nas comunidades, como forma de homenagear suas culturas e religiosidades.

Há ainda, nas comunidades, a presença de mitos e lendas locais, muito voltados a sincronizar a relação homem e natureza, pois todos têm em sua estrutura a floresta e a água, como elemento de origem. Destas, podemos destacar a lenda do boto encantador, que atrai as moças das comunidades locais, onde se estruturam ainda as lendas da boiuna, do boitatá, do buiuçú, do mapinguari, do curupira e outras.

1.6 A base econômica local

1.6.1 A pesca

O peixe é a principal fonte de proteína das comunidades locais e se destaca na economia das comunidades rurais boa-vistenses. Isso acontece na medida em que existe na região lagos piscoso, que são utilizados pelos moradores locais para a pesca artesanal e de subsistência. Estas, por sua vez, são feitas com auxílio de apetrechos de pesca como: caniços, espinhéis, zagaias, flechas, tarrafas e malhadeiras. Dessas atividades de pesca, somente o que excede é vendido a locais especializados no comércio do pescado, como em flutuantes, barcos regatões da pesca, nos barcos de recreios e na sede dos municípios, principalmente no período das piracemas de cardumes que arribam nos rios e lagos da região.

A pesca profissional, ou aquela que usa equipamentos maiores e instrumentos mais modernos, em sua maioria são feitas por barcos de outros municípios, tais como: Maués, Manaus, Parintins, Itacoatiara ou dos estados do Pará e Amapá. Essa prática, segundo os moradores locais, por algum tempo, gerou conflitos na região, por conta da invasão de

¹¹ Corridas de canoas motorizadas com motores de 3,5 a 13 hps, que tem uma grande calda no suporte, muito comum na atualidade, como montaria de transporte nas comunidades amazonenses.

¹² Encontro entre comunidades e igrejas adventista no baixo amazonas, cujos mais conhecidos são os do Molongotuca, do Interior de Barreirinha e da Ilha do Sol, município de Maués, sobre os quais se precisa de melhores estudos para maior entendimento.

¹³ Sobre a temática ver estudos de Campos (2015).

pescadores de outras regiões, o que levou as comunidades locais a fazerem os acordos comunitários de pesca.

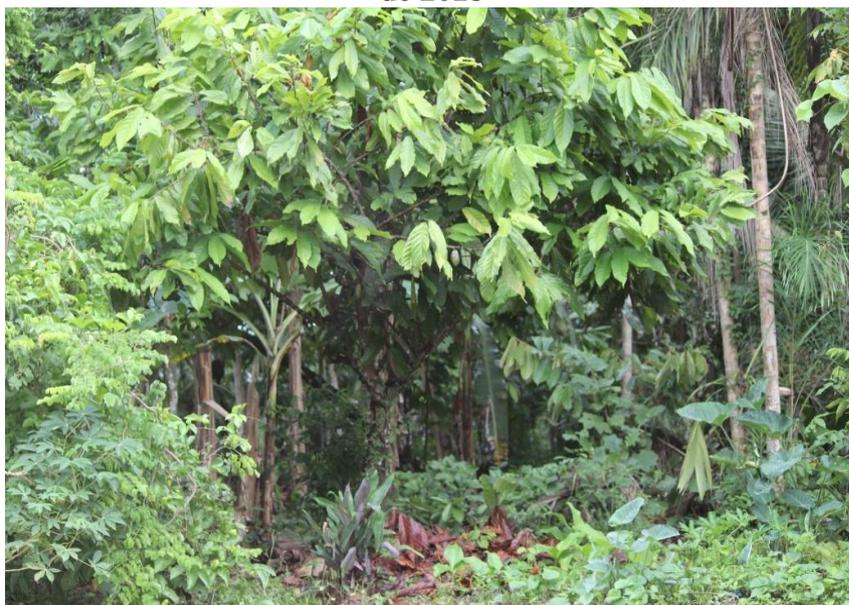
1.6.2 A agricultura de subsistência

A realização da agricultura de subsistência apresenta-se na prática de pequenos roçados de mandioca, guaraná, milho, banana, macaxeira, jerimum, cana-de-açúcar, maracujá, cupuaçu, cacau, urucum, limão, laranja, abacaxi, melancia, entre outros, que são feitos geralmente de forma consorciada.

As roças são feitas por meio de práticas de puxiruns, trabalho coletivos que, de acordo com Campos (2015), são realizados desde a etapa de roçagem da área a ser cultivada, até a etapa da colheita.

As roças são praticadas em dois ambientes. Na terra firme são estabelecidos plantios de espécies de ciclo longo, como o guaraná, a castanha e outros. No período de vazão do rio, por outro lado, durante o período de seca entre agosto e fevereiro, surgem nas áreas dispostas ao longo das margens das principais vias aquosas da região, as várzeas, onde é realizado o plantio de roças de espécies de ciclo curto, como a melancia, o milho, a mandioca, a macaxeira, o feijão, o jerimum, dentre outros.

Figura 10 – Sistema agroflorestal da propriedade de um egresso da CFRBVR - Junho de 2018



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 – A roça de morador de uma comunidade rural de BVR



Fonte: arquivo pessoal

Os gráficos dispostos abaixo mostram dados da produção agrícola de culturas temporárias produzidas no município de Boa Vista do Ramos. Para a elaboração deles foram utilizados dados do Censo Agropecuário do IBGE (2010), tendo como base os anos 2007/08.

Tabela 7 – A produção agrícola temporária de BVR

Culturas temporárias em BVR	Área plantada em Há		Quantidade produzida	
	2007	2008	2007	2008
Mandioca (1000 kg)	0	79	0,4	0,811
Cana de açúcar (1000 kg)	0	0	1	0
Milho (em grão) (1000 kg)	0	5	2	2
Melancia (1000 kg)	0	1	0	20
Arroz (casca) (1000 kg)	0	0	0	0
Feijão (grãos) (1000 kg)	60	18	48	16
Abacaxi (1000 frutos)	4	5	12	20

Fonte: IBGE com a produção agrícola 2007/08 - Censo agropecuário (2010) - Disponível em: www.ibge.gov.br

Já o próximo gráfico mostra a relação de produção de culturas da agricultura permanente, realizadas pelos agricultores do município, de acordo com o Censo Agropecuário (IBGE, 2010), com base na produção de 2007/08.

Tabela 8- A produção agrícola permanente de BVR

Culturas permanentes BVR	Área Plantada em Há		Quantidade produzida em 1000 kg	
	2007	2008	2007	2008
Banana (cacho) 1000 kg	80	50	720	300
Guaraná (sementes) toneladas	500	470	69	28
Maracujá (toneladas)	5	5	3	10

Fonte: IBGE - a produção agrícola 2007/08 - Censo agropecuário (2010)-Disponível em:
www.ibge.gov.br

O gráfico acima mostra a produção realizada pela agricultura familiar local, por meio da prática da agricultura permanente, onde se destacaram nos anos de 2007 e 2008, os cultivos de guaraná, banana e maracujá.

1.6.3 A meliponicultura

A meliponicultura é uma técnica de criação racional de abelhas sem ferrão. De acordo com Oliveira e Kerr (2000), foi desenvolvida por Fernando Oliveira¹⁴, e sua prática foi intensificada nas últimas décadas no município, por meio de ações desenvolvidas pelo Instituto Iraquara.

A técnica consiste em criar espécies de abelhas em colmeias racionais, que permitem maior facilidade de manejo e reprodução desses insetos. Tais atividades, nos últimos anos, vêm sendo cada vez mais praticadas, e vem se tornando cada vez mais comum a presença de colmeias desses insetos nos quintais agroflorestais dos moradores locais. Atualmente, o município conta com a presença de um entreposto de mel, para o beneficiamento e armazenamento da produção.

Figura 12 – Imagens 1 e 2: colmeias racionais de meliponíneos, usadas como elemento nos sistemas agroflorestais em quintais dos moradores locais.



¹⁴ Fernando Oliveira foi o idealizador do método de manejo e da técnica racional de criação e reprodução de abelhas amazônicas. Pelo Instituto Iraquara, foi grande incentivador da criação dessas espécies em comunidades amazônicas.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Tais projetos foram desenvolvidos inicialmente pelo Instituto Iraquara e são desenvolvidos na atualidade pela Cooperativa de Criadores de Abelhas Indígenas Sem Ferrão – COOPMEL.

1.6.4 A pecuária extensiva

A pecuária realizada no município é do tipo extensivo. Por meio dessa prática, são criados os gados bovino e bubalino, além de cabras, ovelhas e porcos.

As criações dessas espécies são realizadas em pequena escala de produção e desenvolvidas nas várzeas e terras firmes do município, de acordo com a sazonalidade climática presente na região. No verão, época da seca dos rios, o gado é levado para as várzeas, para aproveitar as pastagens naturais que aparecem à margem dos rios e lagos, restingas e campos naturais de várzea da região, onde permanecem de agosto a março. Já no inverno, período de enchente dos rios da região, os animais são levados para pastar nas pastagens plantadas nas terras firmes, no período de março a agosto, até que os rios voltem a baixar e possam ser conduzidos novamente às várzeas.

Tabela 9 – A produção agropecuária de BVR

Produção pecuária de BVR	Quantidade	
	2007	2008
Bovino	11,113	15,501
Bubalino	700	852
Suíno	1632	1100
Caprino	624	500

Fonte: IBGE - a produção agrícola 2007/08 - Censo agropecuário (2010). Disponível em: www.ibge.gov.br

Verificam-se a partir dos dados objetivados por essa tabela que as criações de gados bovino e suínos são as que mais se destacam no município de Boa Vista do Ramos, segundo dados levantados pelo censo agropecuário do IBGE (2010).

1.6.5 A exploração madeireira e o uso da floresta

Desenvolvida em maior escala nas comunidades de terra firme da região, essa atividade possui uma boa relevância para a economia do município, principalmente para a região do rio Curuçá, onde estão localizados nas terras firmes os estoques madeireiros. O município possui uma área de manejo florestal, com sede na comunidade Menino Deus do Curuçá, e também em outras áreas e comunidades distribuídas no município.

Foi nesse mosaico cultural e ambiental que, a partir do ano 2002, deu-se início à primeira turma de alunos formados com o uso da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais no Amazonas, que por ora integra o principal escopo de estudo desse trabalho relacionado à prática de uma educação contextualizada às condições socioeconômicas de comunidades ribeirinhas na Amazônia.

É nesse cenário dual, ao mesmo tempo conflituoso e paradisíaco, que o homem amazônico é desafiado numa luta constante e histórica, para superar, num primeiro momento, os limites impostos pela natureza e, nos últimos séculos, as ações e as vontades pelos agentes “civilizadores” colonizadores e suas estratégias de dominação e subjugação.

Mas também foi nesse cenário que, a partir do ano de 2002, um grupo organizado de trabalhadores do campo inaugurou uma escola que possibilitou a criação de um currículo contextualizado às demandas sociais, culturais, econômicas e ambientais, para a formação de alunos pertencentes às comunidades ribeirinhas do município e, assim, criar possibilidades para a reprodução cultural desses mesmos alunos diante das atuais demandas impostas pela sociedade global, pelo mercado e pela natureza – na medida em que estes cada vez mais requerem a construção de novas estratégias para lidar com esses desafios encontrados nos últimos anos.

SEÇÃO II - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONQUISTAS REALIZADAS A PARTIR DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. Em todo o caso, o interesse para novas alternativas educacionais, hoje é muito forte (NOSELLA, 2012, p.35).

Desde o período de formação territorial, o campo brasileiro é um palco demarcado por conflitos, contradições e processos excludentes para diferentes grupos humanos que ajudaram a estabelecer o território. Por muitos anos, estes não foram alcançados por políticas públicas que lhes garantissem melhores oportunidades de vida, de autonomia, de soberania alimentar e econômica, qualidade de vida e a equidade social em seus territórios.

Essas condições de direitos, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p, 27), somente foram alcançadas a partir da luta, da reivindicação e da organização de diferentes movimentos sociais do campo e da cidade, voltados para garantir o acesso e a posse da terra, do direito à vida, à dignidade, à cidadania e oportunidades de acesso à saúde, ao lazer, à educação, dentre outros.

No que tange o direito a educação, avanços e conquistas direcionados à sua democratização só foram possíveis a partir da mobilização desses grupos organizados, em prol do acesso, melhorias, investimentos e democratização. Muitos desses grupos estavam organizados pelo movimento dos pioneiros e escolanovistas, realizados na primeira metade do século XX e pelos movimentos ocorridos após a reabertura democrática do país pós-1964. Acerca desse tema trataremos no decorrer da tessitura que aqui se amplia, no sentido de abordar o processo histórico que permeia a realidade educacional brasileira; principalmente a direcionada à construção da identidade educacional do campo, das florestas e das águas.

Esse processo é desvelado por meio de reflexões sobre as causas, a organização e as lutas dos movimentos sociais do campo, direcionados à consolidação de políticas públicas adequadas à diversidade sociocultural presente nessas territorialidades, sobretudo no que diz respeito à promoção de um projeto educacional pautado nos anseios e nos princípios dessas populações. Seu entendimento, por sua vez, se faz a partir de questões sociológicas, políticas, econômicas e históricas que permeiam a realidade agrária brasileira e amazônica, uma vez que tais questões se apresentam como chave para entender as motivações que levaram diferentes grupos organizados do campo a um processo de lutas por direitos, pela democracia e por uma melhor condição de existência.

Muitos desses direitos somente foram alcançados após a reabertura política do país, quando os coletivos começaram a debater, formular e vivenciar propostas políticas e sociais direcionadas à superação de anos de abandono por parte do Estado brasileiro. Essa superação somente foi possível por meio do engajamento desses trabalhadores.

Essas conquistas, no entanto, nem sempre foram alcançadas de forma pacífica, tampouco, realizadas por conta da boa vontade dos grupos políticos que historicamente estiveram à frente do comando do país, utilizando-se de relações que, segundo Batista (2007), foram pautadas no autoritarismo e na exclusão e na marginalidade dos grupos sociais menos favorecidos, visando subalternizá-los. Um exemplo disso é o caso amazônico, que ocorreu a partir da falta de alteridade por parte dos colonizadores para com as populações locais, com sua cultura, seus costumes, modos de vida e tradições.

Nessa perspectiva, essa seção também busca fazer um relato histórico de construção do atraso sociocultural existente no campo brasileiro e amazônico. Através desses que foram consolidados a partir do período de colonização e intensificados nas demais etapas de integração do país. Para tanto, as abordagens de diferentes autores que estudaram essa temática serão levadas em conta, a fim de entender como foram construídas as diferentes condições socioeconômicas presentes no interior do país na atualidade e também de retratar como esses sujeitos coletivos, a partir de suas necessidades e organização, passaram a trabalhar em suas territorialidades, filosofias, conceitos, metodologias, projetos e práticas pedagógicas, pautadas numa ética solidária, participativa e voltadas à cultura, aos modos de vida, à condição ambiental e ao contexto amazônico.

Nesse sentido, apresentamos a experiência da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos – ACFR-BVR. Uma associação que faz uso da Pedagogia da Alternância como caminho para interligar o ensino e a condição cultural e socioeconômica local, almejando promover a valorização da cultura, a construção de cidadania, da afirmação social e da identidade política e social, além da autonomia alimentar e econômica de seus participantes. Estas serão tratadas no decorrer deste segmento, como resultado da luta desses movimentos, voltados para a promoção de um projeto educacional com uma identidade territorial.

2.1 As raízes dos problemas sociais do campo brasileiro e amazônico

Para a consolidação desse trabalho, partimos de uma análise sobre a estrutura agrária e sobre a realidade sociocultural, que levaram as condições impressas na estrutura socioeconômica brasileira. Tal análise será realizada a partir da visão de autores que estudaram diferentes contextos históricos de formação do país. Ela ocorre no sentido de

auxiliar a delimitar e compreender os processos sociais que ajudaram a consolidar o cenário de exclusão, abandono, marginalidade das populações periféricas do país. Estas, segundo esses autores, foram alicerçadas no arcaico sistema agrarista patriarcal, experimentado nos primeiros séculos de colonização e formação social do estado brasileiro, cujas raízes se estendem até os dias atuais.

Para isso, partimos dos estudos realizados por Freire (2004)¹⁵, que, ao analisar a estrutura agrária do Brasil, atestou a existência de vários Brasis¹⁶. Esse entendimento foi criado pelo autor para identificar latentes contradições sócioespaciais existentes dentro do território nacional e que foram criadas por diferentes fatores. Dentre estes, se observa os ocorridos no final do século XIX, que priorizaram o meio de vida urbano em detrimento do meio de vida rural e que foram possibilitados por projetos políticos e econômicos com objetivo de fortalecer a elite brasileira, que, cada vez mais urbana, criou dificuldades para a permanência das populações existentes no campo.

Freire (2004) ainda destaca que a perda de prestígio do espaço rural brasileiro ocorreu em função das transformações políticas, econômicas e territoriais, direcionadas para a construção de um Brasil urbano. O autor aponta ainda que, desde os tempos coloniais, existiu a carência de escola para a formação da sociedade brasileira, visto que, até mesmo as famílias mais prestigiadas não possuíam condições suficientes para educar seus filhos, devido aos altos custos, que se davam pelo fato dessas instituições de ensino estar situada nas metrópoles europeias e longe da realidade brasileira, sobretudo a periférica.

Nessa perspectiva, Ianni (1999) pontua que os centros urbanos sempre foram locais de grande agilidade e palcos de redes de relações no plano da economia, da política, da cultura.

Já Holanda (1995) entende que a condição social brasileira origina-se da inoperância e da falta de habilidade das classes dominantes em organizar o país. Condição essa que, em sua visão, ocorreu devido à incapacidade desta em gerenciar os destinos do país, que está enraizado no passado colonial, agrarista e alicerçado numa sociedade patriarcal escravagista que dominou o país desde os primeiros séculos de sua formação. Por tal via, somente uma classe privilegiada, detentora de terras, privilégios e títulos de nobreza, vivia à custa do sofrimento e da submissão de escravos nativos e africanos. Atividade que, segundo Holanda (1995), representou durante muitos anos a principal mercadoria do comércio praticado entre o Brasil e a Europa.

¹⁵ Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil-2, e a decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano.

¹⁶ Termo utilizado por Freire em referência as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes no país.

Fazendo abordagem sobre a mesma condição em que se alicerça a condição social brasileira desde o período de formação, Prado Jr (1963) mostra que o trabalho servil será por muito tempo a chave-mestra da arcaica estrutura agrária colonial e patriarcal brasileira. Segundo o autor, o cimento que junta às peças que a constituem, que levou os homens a serem reduzidos a mais vil expressão, não mais que o irracional, uma vez que não se queria do cativo, nada mais que sua força bruta para o trabalho.

Para Prado Jr. (1963), o negro e o índio, teriam papel mais amplo e fecundo na formação social do país se diverso fosse o rumo da colonização e se tivesse sido buscado ou aceitado deles uma colaboração menos unilateral e mais larga, do que o simples esforço físico para a exploração de um pequeno número de gêneros de recursos naturais altamente valorizados no mercado internacional. O mesmo autor também entende que, nesse processo, o negro incorporado à força pelo colonizador europeu acabou em maior desvantagem do que o aborígine local. Situação para qual faz a seguinte tessitura:

Incorporou a colônia ainda em seus primeiros instantes, e em proporções esmagadoras um contingente estranho e heterogêneo de raças, que beiravam a barbárie, e que no contato com a cultura superior de seus dominadores se abastardaram por completo, no caso do indígena ainda houve a educação jesuítica e de outras ordens que com todos os defeitos, trouxe, todavia um começo de preparação de certo alcance. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, o que desfalcou novamente a obras missionárias, pois as demais ordens não souberam ou não puderam suprir a falta do estatuto dos índios. [...] Cujas intenções eram justamente de amparar e educar esse selvagem que se queria integrar a colonização. E para manter o indígena afastado das formas mais deprimentes da escravidão [...] Mas para o negro africano, nada disso ocorreu. As ordens religiosas solícitas em defender o indígena, foram as primeiras a aceitar a escravização africana. [...] As raças escravizadas e assim incluídas na sociedade colonial, mal preparadas e adaptadas, vão formar nela um corpo estranho incômodo (PRADO JR, 1963, p. 274, 275).

Prado Jr. também tem a percepção de que tal processo de absorção está longe de terminar, pois, em sua visão, o que pesou na formação brasileira foi o baixo nível cultural dessas massas escravizadas, que constituíram a imensa maioria da população do país, que se compõem, sobretudo de pretos e mulatos, forros e fugidos da escravidão, índios, destacados do seu habitat nativo, mal ajustados à nova sociedade, que agora se veem repelidos de situação estável, pelo processo de preconceito ou pela falta de posições disponíveis. (PRADO JR., 1963 p. 282)

Este autor ainda descreve que, assim, uma grande parte da população amazônica, esses tapuias que deixaram de ser silvícolas e não chegaram a ser colonos, os caboclos, índios puros ou quase puros, de outras partes da colônia, em situações mais ou menos idênticas isoladas do mundo civilizado que os cerca e rejeita, são reconcentrados numa miséria de economia

naturalista que não vai além da satisfação de suas mais imperiosas necessidades vitais (PRADO JR., 1963, p.282).

Fazendo alusão à mesma temática, Faoro (2004) entende que, desde o limiar do processo colonial, as classes dominantes brasileiras estavam presentes. Principalmente o patriarcado rural, que optou por um regime econômico subordinado aos centros econômicos europeus, o que se mostrou rentável para os grandes proprietários de terra e investidores, porém frágil e decadente, às demais camadas sociais do país, sobretudo para os pequenos produtores, que se mostraram desamparados pelas políticas e investimentos do estado – situação oposta à vivida pelos grandes senhores de engenho, dos barões de café e da borracha localizados nas diversas regiões brasileiras.

A esse respeito, Freire (1967), um dos principais pensadores da construção da educação progressista brasileira, cujas discussões, conceitos e projetos políticos educacionais, foram incorporados pelos movimentos sociais do campo, na construção da identidade de um projeto educacional autônomo e emancipador, contribui da seguinte forma:

No Brasil, como em vários países da América Latina as antigas elites – formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim tomaram o tema analfabetismo e despejaram rios de retóricas. Diziam que o país jamais poderia achar seu caminho e a democracia jamais poderia ser uma realidade enquanto tivermos uma grande proporção de analfabetos. A ignorância e o atraso eram faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e por certo alguma verdade – mas nenhuma ação. Depois da crise regime oligárquica de 1930, seus herdeiros, políticos de classe média muitas vezes. Seguiram com a mesma temática e a mesma inação. Depois de 1945, os grupos de direita voltaram ao assunto, mas agora para justificar a tradicional exclusão dos analfabetos do processo eleitoral, e para atacar os populistas afoitos. (FREIRE, 1967, p. 12 e 13).

No mesmo sentido, Tocantins (1969, p.14) adverte que é possível que a causa da “crise brasileira” seja o descompasso de uma classe política desatualizada de ideias e detentora de processos arcaicos, que teima em manter privilégios, estruturas e métodos já superados e que, além disso, não mantém nenhuma correspondência com a evolução e anseios da sociedade.

Na mesma direção, Ribeiro (2015, p. 21) tem o entendimento de que, em meio ao turbilhão da modernidade trazida pelos europeus para a América, Brasil e Amazônia, a paisagem natural e as gentes da região foram redesenhadas segundo a lógica da acumulação capitalista e dos interesses políticos, econômicos e culturais das metrópoles europeias.

E a esse respeito o mesmo autor escreve que:

O espectro da razão instrumental, incutida nos povos “sem-história”, retira a poesia e a musicalidade das árvores, dos rios e dos homens, tornando-os especialistas frios nos cálculos econômicos. Os ciclos dialéticos de destruição e inovação aos qual a Amazônia vem sendo submetida ao longo do processo de modernização, nos

revelam tragédias e farsas, horrores e ambiguidades, ironia e paradoxos, resistência e dignidade (RIBEIRO, 2015, p. 21).

Ribeiro (2015, p. 49) ainda colabora, alegando que as elites latinas americanas assimilaram o modelo francês de cultura e civilização, como princípio de distinção em relação às outras classes. De acordo com esse modelo, a elite francesa conferia aos seus filhos letrados em Paris o direito legítimo de assumirem postos de comando nacional. O autor ainda assevera que esse modelo segregador criado pelo corpo estranho e dominante do colonizador europeu que adentrou a região desencadeou um modelo insular.

Esse entendimento, na visão de Santos M. (2006), levou à composição de uma área central, de cidades e regiões desenvolvidas do ponto de vista econômico, tecnológico e cultural. Esta também é centralizadora das vontades políticas do país e está conectada a outros grandes centros econômicos mundiais, contrastando com áreas periféricas pobres, subdesenvolvidas e até subalternas às vontades desses enclaves. Tais relações foram consolidadas por meio de uma dinâmica histórica de construção de estruturas técnicas e econômicas de dominação e exploração dos recursos e das riquezas naturais que não foram realizadas de forma amistosa ou pacífica, tampouco voltadas para satisfazer as necessidades das populações locais, mas sim na direção da satisfação dos interesses do capital estrangeiro e seus múltiplos agentes, que foram estabelecidos por sucessivos ciclos de exploração econômica e humana e ajudaram a mudar os padrões sociais e as relações culturais das populações tradicionais, dentre as quais está à relação dessas populações com a natureza.

Por conta dessas mudanças, houve uma desestruturação política, econômica e cultural das comunidades humanas tradicionais da região. Isso se deu como reflexo de diferentes processos de aculturação impostos sobre essas populações. Tais processos ocorreram no sentido de promover a dominação dessas populações, desde os primeiros anos da colonização, e contribuíram para a consolidação de diferentes problemáticas presentes na atualidade.

Esses eventos são, portanto, resultantes de diferentes estruturas e representações sociais presentes na região, voltadas para realizar a dominação humana e cultural desses povos. Contudo, também se deram no sentido de realizar a exploração econômica dos recursos naturais, que apresentava a cada nova estrutura social surgida na região, o grau de poder, de dependência e de interdependência, existente entre dominantes e dominados. Isso se apresentou por meio de estruturas sociais, nas quais os colonizadores exerciam sempre a voz de comando diante dos nativos, numa lógica que via estes como seres primitivos e não civilizados, e não como resultantes de um longo processo de ação e inter-relação com a natureza.

Nesse sentido, estudos de Campos (2015) colaboram com esse intento, indicando que:

Em a escravidão indígena de Mario Ypiranga (2010), há de se entender que a chegada do europeu colonizador ao Mundo Novo negou as raízes do humano aí encontrado, escravizou-o, matou as centenas, impôs-lhes novas regras com relação ao tempo e as condições de trabalho; matou seu deus e disfuncionalizou o pajé. Mas foi nesse processo de dominação que o de fora aprendeu competências e ajustes importantes para lidar com o ambiente amazônico sem que ele o superasse, [...]. O uso do aço e da pólvora trazido pelos civilizados do Velho Mundo superou o machado de pedra e o arco e flecha dos ameríndios. O processo de diferenciação e poder se manteve constante no Amazonas, de um lado, entre humanos e, de outro, sobre os 'não' humanos (CAMPOS, 2015, p.117).

Por sua vez, Batista (2007) entende que a aculturação tem papel importante na invisibilidade e marginalidade da população ribeirinha, assim como nas diferentes condições sociais impostas pelo colonizador sobre as populações locais. Segundo o autor, o caboclo amazônico, sobre sua lógica, criou formas de adaptação para superar diferentes adversidades criadas por esses processos de dominação, marginalização e exclusão. Tudo isso mesmo estando à margem de muitos processos que ocorreram na região, sobretudo no que se refere a situações políticas, ideológicas e culturais. Estas sendo criadas somente no sentido de desvalorizar e subalternizar sua cultura.

Dessa forma, essas estruturas servem para compreender as diferentes representações que ajudaram a configurar os atuais padrões sociais presentes na região, criados a partir da existência de realidades distintas e amalgamadas pela condição social, pela origem étnico-racial. Assim como pelas condições políticas, econômicas e ambientais em que vive a população.

Estas que embora se apresentem dentro do mesmo território, tanto no campo, como nas áreas periféricas dos centros urbanos, possuem condições de existência distintas, o que colabora para a consolidação de diferentes problemáticas socioambientais presentes na atualidade. Muitas delas resultantes da implantação de diferentes projetos exploratórios, experimentados desde o primeiro período de ocupação do país e intensificados nas demais etapas de consolidação do território, fato que promoveu o desenvolvimento no centro desses enclaves e atraso nas suas periferias; principalmente no que abarca os processos exploratórios que foram realizados a partir da segunda metade do século XX e promoveram profundos desgastes na estrutura ecossistêmica e ajudaram a ampliar as desigualdades sociais e regionais.

Para colaborar com essa linha de raciocínio e para ajudar no debate que por ora alçamos, faz-se necessário fazer uso do entendimento externado por Batista (2007), a respeito desse processo. Para tanto, o mesmo faz a seguinte tratativa:

O conflito entre a cultura que chegava e a tradicional dos senhores da terra era inevitável. Para o índio, os resultados desse choque foram sumamente graves: houve mudanças dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares, a imposição de novas crenças, embora o absurdo de pretender que o primitivo pulasse, de um salto do politeísmo ao monoteísmo; o propósito de subordiná-lo, pela escravidão declarada ou disfarçada aos conquistadores além de modificações profundas na estrutura familiar (BATISTA, 2007, p.187).

Essas mudanças, segundo o autor, foram direcionadas para desestabilizar a cultura local como a estratégia utilizada para modificar a estrutura linguística dessas populações, que foram reduzidas até restarem apenas três dialetos utilizados em todo o país.

Na mesma perspectiva, Freitas (2006, p. 40) compreende que a conquista da Amazônia pelos europeus assentou-se num fundamento no qual o índio era considerado como um ente desumanizado, e não cristão, uma mera extensão da natureza sem alteridade e alma, um objeto que podia ser manipulado conforme seus impulsos e vontades.

Freitas (2006) também contribui com essa análise, indicando que:

Estes cenários ilustram a concepção civilizatória que guiou as ações políticas e religiosas dos colonizadores; mostra também um processo de transfiguração cultural que deixou marcas profundas na formação social e no imaginário das populações nativas. Constituem uma estética de colonização que teve como pressuposto a negação do “outro”, empreendimento humano que permeou todas as etapas de organização econômica e cultural da Amazônia e do Brasil (FREITAS, 2006, p.41).

Embasando a mesma temática, colaborações de Gondin (1994) dão evidências de que o homem europeu já chegou à região com um imaginário construído, alimentado pelo discurso homogêneo do colonizador, que coloca a sua a imagem e cultura como entes superiores ao homem da floresta e sua “pouca cultura”. Com essa visão, esse homem aproxima o que a natureza, o homem e a cultura têm relação com a sua realidade e o que lhe é familiar, mas, recrimina, exclui sataniza, segrega e marginaliza o que não lhe é conveniente ou aceito segundo seus princípios morais, religiosos e culturais.

Tais acontecimentos, portanto, refletem-se na desestruturação presentes nas diferentes comunidades existentes na região, tanto urbanas como rurais, que ajudaram a provocar a carência e as dependências, dentre as quais estão a falta de políticas voltadas para superar o legado de abandono, submissão, exclusão e marginalidade. Estas, quando realizadas, muitas vezes, são feitas em desacordo ou desarticuladas das necessidades locais e regionais, que, em muitos casos, ajudam a provocar mais desgastes, distanciamentos e incertezas junto a essas populações.

Sobre as diferentes estruturas de exploração econômica, calcadas no modelo capitalista colonial monopolista, por meio de uma dinâmica direcionada para fins comerciais que foram consolidadas sobre a região e possibilitaram a instalação de diferentes processos

exploratórios, podemos destacar: a exploração das “drogas do sertão”, consolidada como a primeira atividade exploratória instalada sobre a hileia. Estas, de acordo com Figueiredo (2011), eram representadas como todos os gêneros de especiarias aromáticas, tintas, óleos, raízes de tinturaria, essências, condimentos, alimentos que eram comercializadas no mercado europeu. As drogas do sertão foram exploradas na região, em função do impedimento logístico das rotas comerciais asiáticas ocorridas naquele período, principalmente com o impedimento da rota indiana, cujos produtos foram logo substituídos por produtos da fauna e flora brasileira. Sendo que tais produtos em seus processos de coleta e exploração utilizou a mão de obra e conhecimento do nativo local.

Colaborando para o entendimento dessa condição histórica ocorrida na região, estudos de Freitas (2006), com dados de Freire (1991), mostram que:

O primeiro ciclo de exploração econômica da Amazônia foi dramático. Os índios que não tinham nascidos no paraíso divino pagaram por todos os “pecados” do mundo civilizado a carregando nos “ombros” e na “alma” as suas “heresias”, eles foram submetidos a um período de quase 150 anos de escravidão, a partir da primeira década do século XVII. Período em que, inicialmente prevaleceu uma tendência econômica voltada para o desenvolvimento de uma agricultura de produtos que interessavam ao mercantilismo europeu – especialmente o açúcar, o tabaco e o algodão e, por último, o café – atividade econômica que, posteriormente, se fortaleceu com o processo de coleta, produção e envio de produtos exóticos, tais como: a canela, a baunilha, o cravo, o cacau, a salsaparrilha, o óleo de copaíba, a tintura de urucum, dentre outros (FREITAS, 2006, p. 41).

Freitas (2006) mostra também as diversas formas de organização e os métodos de uso da mão de obra escrava que seguiram no processo de exploração e pauperização das comunidades locais. E comenta ainda que ganha destaque nesse sentido os regimentos das missões, que contribuíram para tornar mais aguda e severa a violência física e cultural praticada contra os nativos amazônicos, por meio do controle absoluto dos missionários e demais comerciantes, diante do direito destes sobre os nativos.

Nesse aspecto, Freitas (2006) ainda entende que:

Esse período constitui um capítulo da história universal que muito contribuiu para as assimetrias econômicas emergentes nos séculos posteriores. Os estranhamentos, constrangimentos, execuções e violências físicas e espirituais, em especial aquelas dirigidas às crianças e mulheres, no cotidiano desses povos, na escuridão e nas esquinas dos aldeamentos, são heranças malditas desse período sanguinário não registrado na historiografia regional e que continuam sendo contabilizadas como época de glória e heroísmo na história dos povos colonizadores (FREITAS, 2006, p. 42).

Por sua vez, Ribeiro (2015, p. 24) colabora com esse debate alegando que diferente do ocorrido em outras regiões do país, surgiu na Amazônia uma sociedade flutuante, que se movimentava constantemente em busca de riquezas que a dadivosa natureza local oferecia.

Situação essa que é oposta ao sedentarismo da sociedade patriarcal colonial implantada no nordeste do país.

Este autor também destaca que a sociedade extrativa configurada na Amazônia desenvolveu mecanismos de dominação, a partir do extrativismo e da exploração do trabalho do gentio. Por essa razão, ele assegura que:

Nessa sociedade de natureza econômica extrativa, o índio desempenhou um papel fundamental semelhante ao negro na civilização do açúcar no litoral nordestino. O índio constituiu não só o suporte econômico do extrativismo, por meio de uma contínua especialização de tipos canoieiros, caçador, pescador, remeiro, coletor de drogas e outras, mas também forneceu elementos simbólicos que constituem grande parte do imaginário cultural amazônico, sem falar da miscigenação entre índios e brancos que resultou em tipos físicos regionais (RIBEIRO, 2015, p. 24).

Por um novo turno, outro ciclo que teve predomínio na região foi o do Ciclo do Látex da *Hévea brasilienses*, ou ciclo da borracha, que teve início no final do século XIX e foi finalizado precocemente, no ápice do seu desenvolvimento e processo de expansão comercial pelo mundo, antes da metade do século XX.

Sendo esta uma época que se apresentou como grande período de desenvolvimento e de conflitos a nível planetário e de prosperidade para a Amazônia, quando de fato esta região foi introduzida no cenário econômico internacional como produtora de uma goma que revolucionaria a indústria automobilística mundial. Para sua exploração, ingressou na região grande contingente populacional, originada em diferentes regiões brasileiras, principalmente no nordeste brasileiro, foragidos das constantes secas que assolaram aquela região e que ajudaram a configurar uma nova estrutura e dinâmica social sobre a região.

Também sendo esse um ciclo econômico, que segundo os apontamentos de autores da temática, entrou em declínio por conta da imperícia dos governantes locais e da falta de políticas efetivas para o desenvolvimento regional. Tais situações foram denunciadas nos estudos de diferentes autores que abordaram a temática, dentre os quais se destacam as obras realizadas por Batista (2000), Ladislau (2008), Lima (2001), Reis (1972) e Tocantins (1969), que indicam que a bancarrota desse modelo exploratório-predatório realizado na Amazônia ocorreu entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Desse modo, é possível dizer que essa situação, de acordo com os autores por ora referenciados, ocorreu principalmente devido à imperícia dos governantes locais e nacionais, que não tiveram a capacidade técnica e administrativa de gerenciar tal oportunidade. Isso se deu na medida em que estes não criaram políticas de incentivos de investimento, não investiram ou melhoraram a infraestrutura, a capacidade de armazenamento, coleta e exploração dessa cultura, e não solucionaram a carência de desenvolvimento de técnicas mais

racionais de corte das seringueiras, de coleta e tratamento do látex. Além disso, não investiram em pesquisa e tecnologia para aumentar a produtividade dos seringaais locais.

A partir de situações que foram acompanhadas pela falta de investimento e por um sistema de transporte, armazenamento e comércio do látex ineficientes. Tais carências levaram este ciclo e a região a experimentarem o declínio, de modo que nunca mais se foi lançada oportunidade igual para a região.

Nessa vertente, Lima (2001) cria a seguinte tessitura sobre esse momento inglório para a região, mostrando que:

Amazônia não se mostra nem misteriosa e nem paradoxal e sim uma terra fraudada e saqueada, que viveu um processo de desenvolvimento e decadência precoce. Tanto da anulação da vitalidade do homem, como no depauperamento das fontes de riqueza, atividades que entram em declínio rapidamente, pela falta de políticas de incentivos para o seu melhor aproveitamento. Sobre a qual, a falta de políticas voltadas para promover uma melhor gestão, visando aumentar a produção e a produtividade destes recursos inviabilizou a economia local e abriram caminho para a exploração racional, mais produtivas e vantajosas economicamente desta atividade em outros continentes (LIMA, 2001, p. 37).

Nesse ciclo econômico, foi o adventício nordestino que se destacou como o principal elemento introduzido nessa nova estrutura social e econômica. Este se mostrou disposto a enfrentar todas as formas de resistências e intempéries impostas pela floresta e condicionamentos ambientais locais, em função da exploração das riquezas naturais aqui existentes, mas também no sentido de promover o povoamento e o rearranjo cultural de parte significativa do imenso vale.

Esse entendimento também é acompanhado por Ladislau (2008) e Reis (1972), que mostram que, dentro desse novo empreendimento, o adventício nordestino trouxe para a região hábitos, costumes, signos e significados já incorporados por este em sua terra de origem, assim como absorveu muitos outros hábitos culturais em sua nova morada.

Por sua vez, Reis (1972, p.55) expõe que dentro dessa nova configuração, o nativo local foi impedido de participar do processo, não se adaptando ao novo modelo exploratório, resignando-se aos seus antigos e ancestrais padrões de inter-relação e interdependência com a floresta, nas cabeceiras dos grandes rios da região, o último e único local que serviu para a sua residência diante das mudanças impostas pelo agente “civilizador”.

Dando continuidade ao debate sobre a concepção, a construção e a consolidação dessas estruturas tiveram como base os novos processos socioeconômicos que adentraram a região, a partir do início do século XX, com o intuito de transformá-la e adaptá-la às necessidades exploratórias capitalistas e, assim, de integrá-la ao restante do país e do mundo. Reis (1972, p. 56) destaca que os primeiros planejamentos para integrar a região aos outros

centros econômicos da região datam de 1912, durante o governo do Marechal Hermes da Fonseca. O autor indica ainda que esses novos empreendimentos foram implantados a partir de 1940 e se seguiram pelas décadas seguintes, com o intuito de coordená-la e integrá-la ao centro mais desenvolvido do país.

Desse modo, essa opinião está de acordo com a de outros autores como Batista (2007), Becker (2009) e Fearnside (2003), que indicam que essas ações promoveram uma série de transformações que mudaram a configuração da floresta e suas dinâmicas.

Essas ações também mexeram nas formas organizacionais das comunidades locais, no sentido de modificar suas bases socioculturais e ambientais. Isso ocorreu primeiramente por meio dos ciclos migratórios destinados à realização da integração e ocupação da região, com a abertura dos principais eixos de integração nacional, que ocorreram por meio da abertura de estradas, que abriram passagem em meio da floresta e possibilitaram um processo de povoamento mais efetivo, que se deu por meio da migração de colonos de diversos estados do país, para ocuparem as áreas tidas pelos governantes, como “desocupadas”.

Utilizando como exemplo alguns aspectos dessas mudanças, podemos destacar as que ocorreram durante o período de administração dos governos militares, na medida em que por meio delas ocorreu um rápido processo de urbanização da região, com a formação de vilas, agrovilas, cidades e municípios, com o intuito de facilitar o processo de integração.

Sobre esse aspecto, trabalhos de Reis (1972) documenta, que a constituição de instituições que foram criadas para ajudar a promover o processo de integração da região ao restante do país. Cujo como exemplo, o mesmo referencia a formação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, em 1966, que serviu para substituir a antiga Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA. Tese que também é referendada por Freitas (2006, p. 45), que indica que a mesma foi criada em 1953 pelo governo Vargas. Esse que também indica que posteriormente a região passou a ser integrada, por meio de outros projetos de integração, dentre os quais, a denominada Operação Amazônia, do ministério do Interior, instituição pertencente ao governo militar do Marechal Castelo Branco.

Este que dentre outras propostas visava à integração e desenvolvimento econômico regional, a ocupação de sua extensão geográfica e dispersão de núcleos populacionais pela região. Esse último projeto era justificado pelos militares pela necessidade de promover a concentração da população em pequenos núcleos urbanos, para assim promover uma melhor distribuição dos recursos assistenciais.

Sobre esse estágio, Ribeiro (2015, p. 22) indica que a história nos mostrou uma geopolítica que objetivava integrar a região por meio de projetos agroindústrias e de colonização, que foram incapazes de superar as vertentes dos enclaves regionais impostos. Ribeiro também apresenta que o projeto nacional desenvolvimentista criou condições para a integração da região à economia nacional, na qual a SPVEA representou o marco da intervenção estatal, visando à superação do fraco legado deixado pela economia extrativa na região.

O mesmo autor também assevera que, apesar disso, as condições políticas do período não permitiram a notabilização de tal processo, levando a política nacional e regional a uma interdependência econômica, que promoveu no país uma convulsão social, que levou os militares ao poder e, conseqüentemente, a um processo central de dependência política e econômica externa.

Sobre isso, Ribeiro (2015) apresenta a tessitura de que:

Sob a égide do Estado autoritário, a partir de 1964, as instituições desenvolvimentistas foram reorientadas a favor dos interesses das corporações multinacionais. Os ideólogos do regime autoritário deram-lhe uma nova roupagem institucional para efetivar a política dos grandes projetos na Amazônia; todavia, a exclusão popular na formulação desses projetos transformou-se em tragédia para os operários que trabalhavam nessas obras e para as populações tradicionais dessa região, além da degradação ambiental que alterou a vida de inúmeras comunidades. [...] os projetos que se no século passado, seja sob os regimes democráticos, seja sob os autoritários, revelaram uma sucessão de fracassos na geopolítica do Estado nacional para integrar a região a dinâmica socioeconômica brasileira. Fracassos que não se deveram ausência de empenho ou de interesses políticos das elites nacionais e regionais, nem tampouco à inexistência de instrumentos de integração, mas sim, a lógica de desenvolvimento desigual e combinada, o qual revela os nexos perversos da subordinação dos processos regionais e nacionais aos interesses transnacionais do capital (RIBEIRO, 2015, p. 23).

Diante do quadro exposto, é preciso assegurar que a realização de diferentes projetos de integração sobre a região, propostos pelas ações desses governos, visaram substituir as políticas desenvolvimentistas já estanques na região, promovido por outros ciclos econômicos. Através de planos que visaram ampliar a influência da Amazônia a franjas de outras regiões, estes que ocorreram por meio de políticas que levaram à execução de diferentes projetos que visaram, sobretudo, a criação de novas formas de exploração dos recursos naturais e de integração regional.

Dentro desse processo ocupacional, Kohlhepp (2002) destaca como planos de integração regional, os Projetos de Integração Nacional – PIN, (1970-1974), que implantou os eixos de integração nacional, que foram criados na primeira metade da década de 1970 e realizados em três etapas. A primeira etapa foi voltada para a abertura de estradas de longa distância e para a ocupação da região. Das estradas construídas nessa etapa, podemos apontar

os eixos de integração, com destaque para as estradas: Santarém – Cuiabá, Brasília – Acre, Porto Velho–Manaus, Manaus–Boa Vista e Transamazônica. A segunda, por sua vez, priorizou a criação das frentes pioneiras, com a criação de vilas e agrovilas ao longo das estradas, para assentamento de migrantes do sul e do nordeste do país. Já a terceira se deu com a criação das frentes pioneiras de incentivos fiscais, que incentivavam abertura de investimentos na área da indústria e comércio, no Polo Industrial de Manaus – PIM e na Zona Franca de Manaus – ZFM. Isso aconteceu por meio de incentivos fiscais e econômicos, disponibilizados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e pela Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, para investimento na Zona Franca de Manaus - ZFM e no Polo Industrial de Manaus-PIM.

Na segunda metade da mesma década, segundo Kohlhepp (2002) foi implantado pelos militares o projeto Polamazônia (1974-1980), que foi executado por meio dos polos de crescimento e incentivos para a exploração mineral de ferro, bauxita, ouro, pedras preciosas, exploração madeireira, criação de gado e atração de grandes empresas e conglomerados industriais e agroindustriais de outros países e regiões do Brasil. Nesse período, segundo indicativos dos estudos deste e de outros autores, a Amazônia sofreu os maiores índices de desmatamento de sua história, que chegaram a um patamar 140 mil hectares destruídos.

Nesse sentido, Azevedo (2007) utilizando informações de Benchimol (1995) apresenta que:

As conseqüências desse novo processo de povoamento da Amazônia se, de um lado, vieram contribuir para a expansão demográfica e de fronteira agrícola, por outro lado, deram origem também ao surto de muitas tensões sociais, conflitos de terra, disputa de posse, invasão de áreas indígenas, [...]. Também o impacto ecológico da devastação da floresta tornou-se crítico em muitas áreas de expansão e penetração dessa fronteira humana através de sua ocupação desordenada por grandes fazendas pecuárias, em função de incentivos fiscais e colaboração financeira, proporcionados pela SUDAM/FINAM (AZEVEDO, 2007, p. 32).

Nessas novas dinâmicas desenvolvimentistas que agiram sobre a região, as populações tradicionais locais continuaram excluídas dos processos e em muitos casos tiveram seus direitos alijados e suas terras saqueadas pelos novos colonizadores. Nessa configuração, os indígenas foram e continuam sendo condenados por estarem ocupando as florestas e são tratados como infortúnios para os projetos exploratórios desenvolvimentistas. A superação desses legados e as conquistas e garantias de direitos, de respeito à sua cultura e modos de vida e representatividade só foram possíveis nas últimas décadas do século XX, a partir das suas mobilizações e lutas.

2.2 A mobilização e a organização de comunidades amazônicas pela garantia de direitos

Estudos de Melo (2017, p. 82), utilizando dados de Gohn (2001, p. 53), mostram que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas lutas e resistências coletivas dos trabalhadores da cidade e do campo, direcionadas às conquistas de direitos, cidadania e contra o regime autoritário que se implantou no país.

Melo (2017) destaca que esse

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 liderança sindicais, comunitárias e populares (MELO, 2017, p. 82).

Por sua vez, Passos (2011, p. 45) apresenta que nesse período não havia debate, nem a presença e representação das comunidades tradicionais nesse processo, a não ser como mão de obra, para expansão do capital, que se dava sobre a égide dos míticos discursos, como o do “vazio demográfico”, do “integrar para não entregar”, e da “invasão estrangeira” sobre a região, que levaram a conflitos e a resistência das comunidades locais, frente à invasão de seus territórios e as formas degradantes de uso da terra.

Nesse processo de exclusão, marginalização e invisibilidades das populações locais, o braço estatal era utilizado pelos empresários do agronegócio para a defesa de seus interesses, que foram utilizados no ataque aos territórios das comunidades tradicionais amazônicas, o que fez com que os agricultores se organizassem para fazer a resistência, junto a esses grupos hegemônicos.

No mesmo sentido, estudos de Barroso (2015, p.43), com base em apontamentos de Chaves (2000) e Marin e Almeida (2006), indicam que quatro movimentos sociais, são importantes e possuem força de mobilização na Amazônia, com destaque para os movimentos indígenas, dos sindicatos de agricultores familiares, dos movimentos dos seringueiros e ribeirinhos.

A mesma assevera ainda que o debate desses movimentos sociais amazônicos está assentado nas formas de organização das populações rurais em seus territórios tradicionais, com destaques para os direcionados para a conservação e valorização da cultura local e do meio ambiente. E afirma ainda que, na década de 80, tais movimentos avançaram suas pautas de lutas empreendidas no plano local e passam a alcançar outras e pautas e níveis de atuação, que ocorreram por meio de lutas políticas pelo reconhecimento étnico-cultural. (BARROSO, 2015, p.43).

Em outro momento, Barroso (2015) e Chaves (2000) destacam que, na pauta de lutas elencadas por esses movimentos, se configura a dimensão política de lutas por direitos, pela

reforma agrária e política agrícola, além da dimensão ambiental e cultural e a garantia de bens e serviços.

Nessa mesma direção, Chaves (2001, p. 94) destaca que, dentre os movimentos que lutavam pela conquista de visibilidade, direitos e sobrevivência, destacam-se: o grupo de Trabalho da Amazônia – GTA; os de mobilização pela estruturação das Reservas Extrativistas dos Seringueiros e Castanheiros – RESEX; os que lutam pela demarcação de terras indígenas; os que lutam pela reforma aquática; além do movimento de posseiros e migrantes pela sobrevivência na Transamazônica, pela defesa de desenvolvimento da região de Tocantins e a aliança dos povos das florestas, como: seringueiros, castanheiros, indígenas e os movimentos contra as barragens, liderados por indígenas, posseiros e ribeirinhos. Vale ressaltar que muitos desses movimentos foram pioneiros no apoio à implantação e ao funcionamento das escolas que adotam a pedagogia da alternância na região.

Reavendo esse debate, Chaves (2001) ao estudar a organização sociopolítica em comunidades amazônicas, destaca que, no contexto comunitário amazônico, a organização social é consolidada a partir da estrutura política local, onde se misturam necessidades locais e forças exógenas, como a luta pelo meio ambiente existente na atualidade.

Já Barroso (2015, p. 61), embasada nos apontamentos de Souza (1996), apresenta que a organização e a luta por direitos desses movimentos comunitários são construídas política e socialmente, a partir da tomada de consciência dessas populações relacionadas aos problemas enfrentados localmente. Tudo isso por meio de situações que levam a mobilização social, visando à superação da problemática. Para tanto, o engajamento, a militância, o envolvimento, a solidariedade e a participação são pontos centrais e dinamizadores para o seu estabelecimento.

Tomando o mesmo sentido assertivas, Semprini (1999), ao estudar a lutas dos movimentos sociais norte-americanos, mostram que a década de 1970 é um período marcado pela tomada de consciência de coletivos multiculturais, afros, indígenas e seus descendentes, grupos ambientalistas e de outras causa, que se organizam para lutar contra a opressão, a segregação, a marginalidade e a submissão, impostas pelas elites locais. O autor entende que essa luta é parte de um processo de realização individual de cada componente do grupo, que, ao perceber-se em desvantagem ou subjugados, ou diante de indivíduos de outros grupos, se juntam aos seus pares para criar um *front* de batalhas pela autorrealização, ou valorização pessoal e coletiva.

Sobre a tomada da consciência coletiva desses grupos sociais, Semprini (1999) destaca que:

Seu sucesso data dos anos 70, marcados que foram da cena social de novas formações e novas personagens sociais: a classe média, os estudantes, os jovens, as mulheres engajadas. Estas personagens contribuíram para o questionamento da sociedade compartimentada, onde os indivíduos deveriam somente preencher o quadro de cargos e funções (SEMPRINI, 1999, p. 55).

Nesse âmbito, é preciso destacar que, no Brasil, nesse mesmo período, diversos coletivos passaram a atuar na luta pela democracia, pela liberdade de expressão, pela valorização dos excluídos e pelas causas ambientais.

Cujo dentre eles destaca-se um movimento social de origem católica, inspirado na teologia da libertação, que fundou diferentes experiências sociais, direcionadas a conscientizar a massa de desalojados do campo e da cidade e que experimentou junto a esses coletivos, diversos movimentos direcionados à conquista de direitos, como os de acesso a terra, à manutenção do meio ambiente e de educação.

Sendo também que a partir dessas lutas, também são fundadas as primeiras experiências com a pedagogia da alternância no Brasil, iniciadas no final da década de 1960, no estado do Espírito Santo, assunto que será relatado no decorrer deste trabalho.

Já na Amazônia, as estratégias, organizações e instituições criadas para fortalecer a lutas desses movimentos sociais comunitários locais, ocorreram a partir de 1975, quando foi criada, por meio de uma ala da igreja católica, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, visando assessorar, fortalecer e intervir junto aos camponeses pelo direito de acesso a terra.

Por seu turno, outra iniciativa nesse sentido surgiu em 1985, organizada pelo Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS, com a finalidade de contrapor à crescente violência vivenciada no campo naquele período e que surgiram em função dos conflitos agrários. Sendo este um movimento que se destacou desde a sua fundação por se mostrar como um importante aliado, na luta pela preservação da Amazônia.

A morte de Chico Mendes, um dos principais líderes desse movimento em 1988, promoveu um salto e intensificaram as lutas e olhares internacionais para a preservação da região. Além disso, esse acontecimento possibilitou o aumento na formação e na visibilidade dos grupos organizados da sociedade civil e na região, voltados para a preservação ambiental e da cultura das comunidades tradicionais na Amazônia.

Também se faz importante destacar que nesse mesmo período, a região assistiu ao fracasso dos projetos voltados à produção da agropecuária na região, que ocorreram devido a diferentes fatores. Cujo dentre os quais podemos destacar: a falta de técnicas e tecnologias adequadas à produção, a falta de aptidão do solo e do clima para a adaptação de algumas culturas exóticas, bem como a falta de compromisso de parte dos produtores.

Nessa instância, Freitas (2006, p. 49) enuncia que a partir da década de 1980, em particular 1985, a região é definitivamente incorporada ao mercado global. E passa a fazer parte do mais longo dos ciclos econômicos e científicos, que é denominado pelo autor, como ciclo da “Amazônia Mundial”. Este, que segundo o Freitas (2006), é composto por uma rede de interesses internacionais, dos quais se destacam os interesses pelos serviços ambientais da biodiversidade, da sociodiversidade e das dinâmicas dos processos de transporte de fluxos energéticos que tem impacto em todos os setores produtivos e em todas as sociabilidades mundiais.

Sendo que diante desse novo cenário e demandas vivenciadas pelas comunidades locais e globais, foram criados vários debates para a conscientização do valor da floresta em pé, que foram realizadas por diferentes agências governamentais e não governamentais nacionais e internacionais, que se propuseram a levantar debates, partir desse processo de educação e conscientização popular, de onde surgiram diferentes organizações sociais, direcionadas para o engajamento coletivo e participativo em diferentes comunidades, urbanas e rurais tanto na região como fora no desta no sentido de promover a sua conservação.

Na Amazônia e no Amazonas, esses coletivos surgem também a partir das experiências iniciadas pelos Movimentos Eclesiais de Base – MEB, pelos sindicatos rurais e grupos comunitários engajados na manutenção do meio ambiente e na valorização dos seus territórios. Como exemplo, há os embates organizados por Chico Mendes e seus coletivos de seringueiros para frear a derrubada da floresta, que se acentuava naquele período sobre seus territórios. Assim como pelas tapagens organizadas por moradores de comunidades do Baixo Amazonas, a fim de impedir a depredação dos lagos piscosos da região, por parte de pescadores profissionais de outros municípios e estados, mas também para impedir a expansão da criação do gado na região, que também levou a conflitos entre comunitários e fazendeiros.

Em outra dinâmica surgida na década de 1990, a região iniciou sua experiência com a devastadora produção de soja na região e o estado do Amazonas, por meio de um projeto desenvolvimentista chamado terceiro ciclo, expandiu principalmente no sul do estado, sua fronteira agrícola, com aproximadamente 1.000 hectares de floresta derrubada para a o plantio da soja.

Em nova dinâmica, iniciada a partir dos anos 2000, em função das fortes pressões internacionais para a preservação da biodiversidade e contenção do aquecimento global, o estado experimentou um programa de descentralização econômica, pautado no

desenvolvimento sustentável e interiorização da matriz econômica, com base no uso sustentável dos recursos naturais, chamado Programa Zona Franca Verde.

O resultado desses estágios desenvolvimentistas sobre a região foi o crescimento da pressão sobre os recursos naturais, resultantes de um intenso processo de desmatamento, queimadas, perda da biodiversidade, erosão, assoreamento de rios, contaminação por metais, que pressionam os ecossistemas locais numa dinâmica acelerada de degradação, para qual, se fez necessário à criação de estratégias com a finalidade de salvar as florestas, seus ecossistemas e possibilitar a continuidade das comunidades locais e seus modos de vida e reprodução.

Tendo tais situações, levado nas últimas décadas do século XX e início do XXI, diferentes grupos da sociedade civil e comunidades tradicionais da região, a se organizar em vistas de reivindicar, conceber e vivenciar iniciativas voltadas ao amparo dos seus modos de vida e das suas condições socioculturais em sinergia com a condição ambiental local.

Assim como para a garantia de direitos sociais, justiça social, dignidade, cidadania, respeito e melhor condição de existência e a experimentar projetos voltados para a sua autonomia. Onde podemos destacar o grupo e o projeto por ora estudado.

2.3 As lutas dos movimentos sociais do campo pelo direito à cidadania, à dignidade e à educação do e para o campo

No limiar do debate por ora alçado, é importante destacar que educação como direito social está ancorada na Constituição da República Federativa do Brasil, CF-88, que em seu Artigo 6º, destaca a educação como um direito social de todos os cidadãos brasileiros, e, nos 205º a 214º, trata da mesma como dever do estado e de seus entes federativos, da família e da sociedade. Nesses artigos são designadas também as formas de acesso, de permanência, de promoção, de estrutura, de manutenção e de continuidade da educação.

Sendo estes as estruturas pétreas da educação brasileira que juntamente com a lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, estas que regulamentam todos os níveis e modalidades de educação, sua obrigatoriedade, oferta de condições de acesso e permanência para os trabalhadores. Assim como garante a gratuidade de acesso à educação, inclusive à Educação de Jovens e Adultos. Esta última que ainda em sua Seção V, artigo 37º, é enfatiza o direito escolar àqueles que não tiveram educação na idade própria, e no parágrafo 1º, a mesma contempla a gratuidade do processo educacional e adequação deste às características do alunado, seus interesses e condições de vida.

Mas que, no entanto, apesar de existirem todas essas leis que tratam da educação, sua efetivação ocorre de forma precária e em desacordo com a realidade social, cultural e

econômica de muitos alunos de nosso país, sobretudo junto aos estudantes periféricos e camponeses.

Dando sentido a esse debate que aqui se amplia, e defendendo a efetivação desigual da educação em nosso país, Pinto (2000) ao estudar sobre o processo de educação dos filhos de camponeses e operários pobres, evidencia dificuldades para permanência destes na escola e traça uma linha analítica, que indica que:

Na família camponesa ou operária pobre, a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente, desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semianalfabeto vale mais, socialmente falando (para as condições miseráveis da família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer (embora concretamente não tem condições de chegar jamais a fazer) se completa-se sua educação na escola (PINTO, 2000, p.71).

Este ainda compreende que os avanços na direção da construção de um projeto educacional pautados nos territórios e territorialidades presentes no campo brasileiro, assim como na condição social e econômica desses grupos, estão relacionados ao protagonismo dos movimentos sociais presentes nesses espaços, direcionados a construção de um projeto que contenha a sua identidade territorial e valorize os modos de vida dessas populações, a fim de equalizar as condições de existência e dignidades destes por meio da educação.

A respeito dessa condição, Molina (2004) faz a contribuição de que essa nova realidade da educação para as comunidades periféricas do campo, toma sentido a partir da luta realizada por diversos movimentos sociais do campo:

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária dimensionam a ideia e o conceito e educação do Campo interagindo com outras dimensões da vida no campo. Esse processo aconteceu com a participação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil- UNEFAB, da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação de todos os níveis (MOLINA, 2004, p. 65).

Tal debate, segundo Ghedin e Borges (2007, p.88), em nosso país tomou sentido e espaço, a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que definiu a educação como uma necessidade básica de aprendizagem para o desenvolvimento humano, devido ao índice elevado de analfabetismo existente no país, principalmente junto às populações residentes no campo.

De acordo com Molina e Jesus (2004, p. 59) e Ghedin e Borges (2007, p. 88), no Brasil, esse projeto contra hegemônico só se tornou possível, a partir da criação do

PRONERA¹⁷ em 1998. Este, na sua origem, era um programa de alfabetização para assentamentos da reforma agrária, organizado a partir de um programa educacional criado pelos próprios movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra e do Campo, com apoio do governo federal, que ajudou a consolidar as propostas de educação voltadas para esses movimentos. O resultado da articulação por uma Educação do Campo, que foi criado por meio desses movimentos sociais culminou com o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, que se comprometeu a construir coletivamente a proposta da Educação do Campo e, assim, deu origem ao PRONERA.

Colaborando com essas assertivas, Molina e Jesus (2004, p.10) comentam que assim esses movimentos sociais criaram um modelo de educação voltado para sua própria realidade, capaz de reproduzir, em seu papel social, político e cultural, as necessidades existentes e necessárias para uma prática educacional mais eficaz. Essa educação, dessa vez, era voltada para o filho do camponês, e não mais baseada em uma ideia centrada nas elites, reprodutora do modo de vida do espaço urbano, mas sim de uma estrutura física, política e metodológica que fosse capaz de criar condições para que o aluno pudesse recriar no seu espaço de trabalho condições para suprir suas necessidades, sem afetar drasticamente o meio em que vive.

Nessa direção, as autoras indicam que:

Esse movimento se materializa nas histórias, nos gestos e nas místicas da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998; nos diferentes encontros estaduais, regionais e nacionais de Educação do Campo realizados nos últimos seis anos; na participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras na construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Em especial esse movimento se manifesta na resistência e na identidade de cada comunidade, cada camponês, cada agricultor familiar que individual ou coletivamente, cria na luta política a construção de um projeto que se caracteriza nas diferentes práticas educativas (MOLINA E JESUS, 2004, p. 38).

Como resultado desses debates acerca das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, concebeu-se o parecer nº 36/2001 e a resolução nº 01/2001 do Conselho Nacional de Educação, que balizam as práticas educacionais das escolas do campo, a partir de uma nova dinâmica construída com a participação dos movimentos sociais.

Dando sentido a esse debate, Prazeres (2013) indica que, no período entre os anos 1998 a 2007, ocorreram avanços importantes para a consolidação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação do Campo. O principal marco desse período se apresenta a partir da Lei 9394/96, que, em seu primeiro artigo, reconhece que os processos

¹⁷ Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária é uma proposta resultante do diálogo entre os movimentos sociais e o Governo Federal, para a realização de em assentamentos humanos pelo INCRA, ocorridos graças ao empenho e a luta dos movimentos sociais do campo.

formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Colaborando com o escopo que se apresenta nesse debate e colocando a Pedagogia da Alternância como política para a Educação no Campo, Passos (2011) discorre que, por décadas, a Pedagogia da Alternância esteve no anonimato, sendo ignorada por estudantes, educadores, extencionistas e instituições, mas que, aos poucos, esta passou a ser utilizada como prática de ensino pelos movimentos sociais, que a colocaram como pauta de seus debates e fizeram uso dessa pedagogia como forma de superar mazelas presentes em seus territórios – principalmente voltadas a programas assistenciais de reforma agrária e assistência técnica rural.

Passos (2011) ainda argumenta que, quando essa educação é visibilizada pelas esferas acadêmica e educacional, ela passa a ser objeto de busca e compreensão de suas dinâmicas de ensino e atuação e é reproduzida em diferentes contextos e regiões do país. Como exemplo, há a experiência aqui apresentada, sobre a utilização da pedagogia da alternância e seu uso contextualizada a realidade da amazônica.

Ampliando essa linha temática, Passos (2011, p. 36) indica que:

Pelas condições históricas de abandono e ausência do Estado enquanto braço financeiro do governo, trabalhadores do campo juntamente com seus aliados históricos buscam como primeiro passo, a mobilização coletiva da comunidade e de parceiros potenciais para a divulgação e apresentação de experiências tendo como foco o envolvimento dos sujeitos como cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento local (PASSOS, 2011, p. 36).

Os resultados desses encontros levaram à construção de parcerias e projetos que visam à promoção de oportunidades, valorização e melhor qualidade de vida para esses sujeitos, a exemplo do projeto aqui estudado.

Já Arroyo (2004) contribui com esse debate, argumentando que essa educação é feita como uma educação a partir dos excluídos e que leva ao aumento de oportunidades para as pessoas produzirem alimentos com respeito aos limites da natureza.

Ainda relacionado ao processo de consolidação das bases para realização para uma educação do campo brasileiro, tomamos o entendimento baseado em informações colhidas em vários estudos – muitos dos quais aqui subscritos – de que por anos as políticas educacionais do Brasil não foram estendidas à parte significativa de sua população, principalmente a residente no campo, que, somente nos últimos anos, vem recebendo avanços nesse sentido. Isso se dá como reflexo de anos de lutas travadas por essas populações pela consolidação de

políticas públicas e direitos constitucionais, voltadas para dar melhores condições de existência. Sobretudo para residentes nas áreas periféricas e rurais brasileiras.

Nesse sentido, estudos de Molina e Freitas (2011) dão indicativos de que, somente nas últimas décadas do último século, os movimentos organizados do campo desencadearam um processo de luta pela garantia de seus direitos fundamentais e que os avanços na consolidação de uma identidade educacional do campo brasileiro, têm como base a luta dos movimentos sociais na defesa da criação de uma proposta educacional adequada e contextualizada à realidade em que estão inseridos; ou seja, na construção de uma proposta educacional criada a partir dos excluídos e voltadas para satisfazer as necessidades e dificuldades presentes em seus territórios.

Essa sendo, contudo, uma proposta que não surge somente para isso, mas também em defesa de outros direitos sociais, como acesso a terra, a créditos, à moradia e à saúde, dentre outros, como forma de garantir a sua permanência e reprodução. Tal projeto é construído, desse modo, em contraponto ao modelo hegemônico, que sempre privilegiou a elite brasileira e colaborou para o aumento das desigualdades culturais, sociais e econômicas existentes no país.

Também acompanhando essa linha de raciocínio, entendimentos de Souza (2006, p. 21), mostram que a Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram sua luta por esse direito. Avanços esses que foram realizados somente após a reabertura política do país, como resultado do processo de lutas de diferentes sujeitos organizados do campo, das florestas e das águas, pela conquista de direitos, cidadania e dignidade.

Nesse viés, Molina e Jesus (2004), ao abordarem a respeito da realidade da condição humana no campo brasileiro e a efetivação de políticas educacionais para essas populações, entendem que:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional. [...] Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorrem no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (MOLINA E JESUS, 2004, p. 61).

Por sua vez, Arroyo (2004) expõe que a condição de atraso pelo qual passa a educação do espaço rural não foi um projeto decadente imposto de forma imediata perante essas populações, mas sim por meio de projetos que foram consolidados por diferentes ciclos políticos. Para explicar acerca disso, o autor cria a afirmativa de que:

É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo uma presença nem sempre pautada na pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo. Tem sido uma presença tímida e descontínua, movidas tantas vezes pela barganha política e a reprodução das poucas políticas públicas, redes de poder local e de articulações entre o poder central e os poderes locais (ARROYO, 2004, p. 93).

Ou seja, ao longo da história do país, essa foi a tônica que tomaram os projetos educacionais para as populações do campo, projetos que na atualidade não são mais possíveis e necessários nesses espaços. Isso porque se entende que os estes necessitam de novas formas políticas educacionais tendo em vista que as tradicionais políticas impostas pelos grupos dominantes perante a essas comunidades, geralmente são realizadas à base da imposição e no improviso, o que faz com que muitas vezes estas não se adequem à dinâmica cultural, política e econômica presentes nesses espaços.

Para reforçar o debate, Arroyo (2004) faz a contribuição de que:

Quando os movimentos sociais estão pressionando por políticas públicas nos sugerem que como premissa, entendamos a rica e contraditória complexidade vivida no campo. Exigem que enxerguem a positividade humana dessa dinâmica. Esperam-se políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação, os processos culturais éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo (ARROYO, 2004, p. 98).

Já sobre o processo educacional que deve ser disponibilizado a esses movimentos, Arroyo (2004, p. 99) tem o entendimento que este deve levar em conta critérios como a formação humana, suas formas de socialização, a produção de conhecimento praticado por essas comunidades e principalmente de que seus valores são inseparáveis das formas de produzir sua existência. Arroyo (2004) também entende que a:

Educação como direito de todo o cidadão e dever do estado foi à bandeira que inspira entre nós os movimentos sociais desde a década de 80: movimento cívico, docente, dos bairros e periferias urbanas [...] Que colocaram o direito a educação e a escola na frente ampla dos direitos políticos e sociais de todo o cidadão. Nas últimas décadas, a educação vem sendo um dos terrenos de maior pressão das famílias, comunidades, associações, sindicatos e movimentos urbanos sobre os governos [...], no sentido de colocar a garantia do direito a educação básica como dever do Estado. (ARROYO, 2004, p.100)

Este autor ainda permite o entendimento de que esses movimentos apontam que, se se quer promover uma política para a educação do campo, o melhor caminho a percorrer é entender sua relação cultural e simbiótica de uso da terra, suas formas de produção e de vida, condições de convívio e sociabilidade.

Dando contornos ao tema aqui estudado, Melo (2010) em seus estudos sobre a educação do campo e a práxis da pedagogia da alternância no Amazonas embasa essa percepção ao entender que:

Os conteúdos e os métodos das escolas rurais, muitas vezes são disfuncionais e inadequados às necessidades produtivas e familiares do meio rural. As referidas escolas entediam os estudantes, exigindo-lhes que memorizassem temas de escassa e duvidosa relevância; deixando a parte o ensino feito de maneira criativa, participativa e prática dirigida para aquilo que realmente necessitam aprender para se sentir mais autoconfiantes, mais empreendedores e mais autogestores (MELO, 2010, p. 41).

Tendo em vista que tais situações podem ser vistas nas propostas curriculares, nos conteúdos e nos livros, que em muitos casos se mostram excludentes e alienadoras das vontades desses sujeitos. Inclusive, até ajudam a desvirtuar ou mistificar a realidade social, cultural e econômica contidas nesses espaços, ao apresentar em suas propostas de formação, conteúdos educacionais baseados em realidades exógenas ao território, juntamente com a desvalorização das crenças, costumes, culturas e condições sociais e econômicas locais.

Por isso, surge a necessidade da construção de um projeto capaz de promover a emancipação social desses sujeitos, uma vez que, mesmo diante dos avanços alcançados nos últimos anos, a educação presente nesses espaços, ainda carece de devidos investimentos econômicos e tecnológicos. Além de que, essa educação carece de mudanças em suas estruturas didáticas e pedagógicas. Sendo este um processo que em minha visão, devem partir de um projeto para autonomia e a participação desses atores, como já salientado por Arroyo (2004), Melo (2010), Molina (2004), Passos (2011) e outros. Coeso, esse projeto deve ser capaz de promover o desenvolvimento integral dessa população em suas territorialidades.

2.4 A pedagogia da alternância: da origem a prática em comunidades amazônicas

Segundo estudos apontados por Estevam (2001), Begnami (2004), Gimonet (2007), Melo (2010) e (2017), Passos (2011) e Nosella (2012), a concepção desse modelo educacional ocorreu no interior da França, em meados da década de 1930, quando um grupo de jovens camponeses, liderados pelo pároco da igreja local, deu início à experiência pedagógica com alternância de tempos e espaços formativos, que ocorreram entre: a escola, o trabalho, a família e o meio.

Ela se deu primeiramente de forma assistemática, voltada para uma prática educativa formal, que aos poucos foi sistematizada para um modelo que primava pelo desenvolvimento e fortalecimento das famílias de agricultores locais. Isso tudo por meio do uso de uma estrutura curricular e pedagógica com temáticas e práticas de ensino voltadas à satisfação das necessidades dos agricultores e de seu cotidiano.

Tais autores relatam que a experiência com a Pedagogia da Alternância tomou folego e aos poucos foi se expandindo pelo interior do país na forma de políticas voltadas para satisfazer os anseios e as necessidades das famílias agricultoras francesas, na forma de uma

escola, cuja concepção foi realizada no campo, para atender a realidade existente nesse local. Isso por meio de um modelo pedagógico que rompesse com os paradigmas e paradoxos existentes entre as escolas urbanas e o meio rural francês.

Nesse contexto, Santomé (1989, p.10) mostra que o surgimento dos movimentos pedagógicos em favor da educação globalizada e interdisciplinar nasceu das reivindicações progressistas de grupos ideológicos que lutavam a favor de uma maior democratização da sociedade. Isso se deu por meio de um movimento que, de acordo com o autor, se contrapunha ao processo de especialização, fragmentação e disciplinarização, requerido pelo paradigma técnico-científico, criado a partir dos séculos XIX e XX. Tal paradigma levou ao surgimento de processos de produção de operações simples, atomizadas, automáticas, automatizadas e elementares e não permitiu que os trabalhadores também não participassem das tomadas de decisões, o que provocou um maior distanciamento entre o trabalho manual e intelectual.

Sendo esta uma condição que também alcançou a escola e seu processo formativo, inclusive as escolas rurais, que passaram por um processo de centralização e distanciamento da realidade.

Nesta direção Santomé (1998, p.12) entende que as tarefas que antes precisavam de uma maior qualificação profissional subdividiram-se em várias tarefas simples, que requeriam cada vez mais de pessoa com a menor formação. Mudança essa que foi acompanhada de uma menor oferta de trabalho e conseqüentemente a uma desvalorização salarial dos trabalhadores. Este ainda contribui com essa argumentação, tendo como base as afirmativas de Dewey (1989), mostrando que:

As políticas e práticas educacionais daquele momento histórico também eram denunciadas, porque seus resultados práticos contribuíam para impedir a reflexão crítica sobre a realidade e a participação da vida comunitária. Os conteúdos culturais com as quais meninos e meninas entravam em contato durante a sua permanência nas instituições escolares eram demasiadamente abstratas, desconexas e, portanto, incompreensíveis. E que os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distante do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de formas isoladas e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Sendo assim este autor não permite o entendimento de que, dessa forma, as escolas daquele período não alcançavam seus objetivos, que eram os de levar os seus alunos a compreender, julgar e intervir em sua comunidade – realidade. À medida que as relações entre conteúdo e a realidade se tornavam mais distantes e fragmentários, os alunos se viam diante de obstáculos cada vez mais intransponíveis para compreender o significado do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ímpeto, Begnami (2004, p. 3) colabora com essa tessitura, indicando que a história da pedagogia da alternância é um fenômeno social que envolve as problemáticas relacionadas ao universo camponês e às dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais que envolvem o meio rural. Já Estevam (2001), ao estudar a origem da pedagogia da alternância, enfatiza que:

A história das Maisons Familiales Rurales (MFRs) ou Casas Familiares Rurais (CFRs) nos remetem a França, mais precisamente a uma pequena comunidade chamada Sérignac – Peboudou, no sudoeste francês, no ano de 1935. Surgiu da insatisfação dos agricultores e de seus filhos com o sistema educacional da época, considerado pouco atrativo para o meio rural. A nova proposta tinha por objetivo oferecer aos jovens uma formação alternativa de acordo com a sua realidade, que possibilitasse além de um aprendizado teórico prático, a motivação para os estudos e recuperasse a sua autoestima. (ESTEVAM 2001, p.31)

Este autor também retrata similaridades existentes entre o processo de formação dessa pedagogia no interior francês e as motivações para a sua adoção em nosso país. E a partir disso, descreve que:

Cabe ressaltar que aquele momento histórico pelo qual atravessava a França. A década de 1930 foi um período muito trágico, intervalo entre as duas grandes guerras mundiais, o país havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava em processo de reconstrução. E a agricultura foi um dos setores da economia mais prejudicados e em decorrência disto passava por um momento muito difícil. Somando a isso, a educação era direcionada as questões urbanas, tornando o ensino desinteressante para os jovens do meio rural. E a juventude rural sem opção vivia um grande dilema: para estudar necessariamente precisava abandonar a família ou permanecia na agricultura e abandonava a escola, numa época em que educação e trabalho eram coisas contraditórias (ESTEVAM, 2001, p. 31).

O mesmo prossegue apresentando que o surgimento da Pedagogia da Alternância está relacionado ao movimento social do tipo sindical e a campanhas encíclicas da igreja católica, em defesa da democracia, como condição essencial para o desenvolvimento social, ocorridos desde o final do século XIX.

Essa sendo também a percepção defendida por Gimonet (2007, p. 21), ao mostra que o passado institucional das *maisons* encontra-se no seio do qual atuava o movimento cristão de ação social *Le Sillon*¹⁸.

¹⁸ O grupo Le Sillon foi um grupo de origem católica no movimento “Democracia Cristã”, que surgiu na França e que propunha um trabalho de cunho social-democrático de levar aos mais pobres e humildes o evangelho. A tônica do movimento era o pobre, e o objetivo não era somente levar o evangelho, mas produzir uma elevação social e temporal da sociedade. A ideia central do Grande Sillon era a exaltação do homem, da dignidade humana, que só era possível onde a consciência humana estivesse livre de qualquer vassalagem e obediência; onde pudesse reger-se a si mesma, sem exigências externas de governantes, patrões e qualquer condição hierárquica. Tal movimento foi duramente rechaçado pelo Papa Pio X por ter em sua base a renúncia a hierarquia clerical e o anticlericalismo anarquista. Disponível em: <https://permanencia.org.br/drupal/node/579>

Viés pelo qual é possível visibilizar que há na gênese desse movimento, raízes imbricadas com a postura do movimento libertador, pautado na teologia da libertação, existente no meio dos movimentos eclesiais, que também chegaram ao Brasil e foram responsáveis pela implantação dessa metodologia educacional no país, que a exemplo do processo de implantação europeu também foi acompanhada pela mobilização dos sindicatos.

Nesse sentido é preciso compreender que no caso ocorrido no velho continente, esses movimentos foram criados a partir da mobilização social local e direcionados para a superação de difíceis legados deixados pelos confrontos geopolíticos pelos quais passaram a região. Estes que sob a ótica de Gimonet (2007), se alimentavam da energia, das análises, das reflexões, dos valores e perspectivas e esperanças de militantes sindicais, como atores engajados para o fortalecimento e a valorização do seu meio vivencial, o que se motivava por conta de preocupações com o futuro de seus filhos, de suas profissões, da agricultura e da vida rural. Sendo essa uma perspectiva apresentada da seguinte forma por Gimonet:

Representava para eles, simplesmente o bom senso porque eram mesmo eles pessoas da complexidade, confrontadas diariamente com esta na relação com a terra, com os elementos climáticos, com a vida, aquela das culturas e das criações, na relação com o contexto local, físico, humano e cultural, econômico e político... Tratava-se de, para eles de criar “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra” (GIMONET, 2007, p. 22).

Ainda nesse sentido, é possível perceber nos estudos de Estevam (2001), Gimonet (2007), e Nossella (2012) que a pedagogia da alternância surgiu de fato no âmbito da primeira *Maison Familiale*, em 21 de novembro de 1935. Tais autores ainda afirmam que este modelo é concebido como parte da ideia de uma de educação real do e para o meio rural, a partir de uma escola que rompesse com a hegemonia do modelo urbano.

Desse modo, essa escola nascia, não de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica e levantamento pedagógico, mas sim em virtude da necessidade dos agricultores locais em romper com a dicotomia existente entre cultura e agricultura, ou cultura urbana e cultura camponesa, uma vez que os alunos tinham que se deslocar para serem educados na escola da cidade.

Nessa condição ao fazer uma abordagem histórica sobre a consolidação desta prática de ensino, Nossella (2012) permite o entendimento de que a criação desse modelo educacional surgiu de uma conversa entre o sacerdote da paróquia local e os agricultores e que este foi o primeiro sistematizador do modelo pedagógico. Naquele momento ficou acertado que os jovens ficariam dias por mês, em tempo integral, na sede igreja da comunidade, absorvendo conhecimento para depois voltarem para a sua propriedade e colocá-lo em prática. Este afirma que, depois, outra experiência foi desenvolvida em *Lauzum*. Também destaca que, desde o

começo, nasceu a ideia de alternância, com uma semana por mês na escola e outros dias na propriedade, a escola da vida. O padre servia de professor para os jovens e os assuntos abordados eram disponíveis em cartilhas de formação do tipo técnico-agrícola que chegavam pelo correio.

Ainda segundo Nosella (2012), essa estratégia de ensino, permaneceu até os anos 1942-43, quando as escolas em alternância, ganharam currículo próprio e mais complexo. Nesse período, segundo este, houve também um processo de “pedagogização” do movimento, com um processo de sistematização, por técnicos pedagógicos, que aplicaram a esta, noções de outras escolas pedagógicas. Assim, surgiu um quadro teórico, mais técnico, mais rico, diverso e científico, tirando desta um currículo improvisado e intuitivo, para dar lugar a um mais sistematizado e eficiente.

Sobre o processo em debate, Gimonet (2007, p.23) permite entender que, após o surgimento da proposta, precisava-se construir uma pedagogia que rompesse com os padrões de educação tradicional. O que levou a uma pesquisa-ação sobre a prática cotidiana dos alunos e famílias, à experimentação, a tentativas fortuitas, erros e acertos, ação, análise e reflexão, bom senso, intuição, que permitiu elaborar os instrumentos, as metodologias e os princípios pedagógicos. Muitos destes ainda presentes na estrutura pedagógica dessa escola. Esse autor entende que se elabora, a partir daí, uma pedagogia da relação, do encontro; uma pedagogia da partilha: a formação da alternância em toda a sua complexidade. Uma pedagogia do simples, com base na holística e na sistemática de seus participantes e militantes.

Sobre essa etapa de reconstrução e complexificação da pedagogia da alternância, Gimonet (2007) permite informação de que:

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo, prevaleceu à ação, a experiência, o sucesso no sentido de J. Piaget, isto é um pensamento em ação. E só é depois – talvez também um pouco ao mesmo tempo – que, sempre segundo a lógica piagetiana, opera-se a abordagem da compreensão e que uma teoria pode ser levada a frente. Uma teorização, não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação do terreno, dar-lhes sentido (GIMONET, 2007, p.23).

O mesmo ainda apresenta que, na origem desta pedagogia, esta se conecta ao movimento da ação social Le Sillon de Marc Sangnier¹⁹, à metodologia do Ver - Julgar - Agir,

¹⁹ Marc Sangnier (1873-1950), líder político católico que em 1 do julho de 1903 funda o movimento Le Sillon (O Suco), um movimento servido de um jornal de mesmo nome, criado a partir de intelectuais burgueses católicos, que tinha como objetivo promover a educação popular e reunir os chamados democratas católicos à sua volta. Disponível em <http://maltez.info/biografia/sangnier.pdf>

empregados pelo movimento de educação popular da JAC, do pensamento do filósofo personalista Emanuel Mounier²⁰, e também ao espírito e aos procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos que servem como referência, ou prestam contribuição para a consolidação da pedagogia da alternância.

Dessa etapa de complexificação, Nosella (2012) por sua vez, argumenta que, nesse momento, é importante ressaltar a presença do educador André Duffaure, que entre os anos 1946-47, elaborou o instrumento pedagógico utilizado pelas escolas que adotam este modelo de pedagogia, o chamado *plano de estudo*. Este juntamente com o do professor universitário Jean Robert criaram as bases da pedagogia da alternância como conhecemos hoje.

Ainda sobre esse estágio de organização e consolidação do modelo educacional, Gimonet (2007) traz a informação de que:

Encontros e intercâmbios aconteceram em diferentes momentos com a universidade para aclarar-se, nutrir-se em toda a complementaridade e reciprocidade e, como em qualquer processo de formação alternada, ultrapassar a prática e os saberes da experiência. Primeiro foi o encontro com A. Duffaure, então diretor da União Nacional das MFR da França e articulador deste processo de criação, com a universidade de Sorbonne. Em seguida veio à colaboração com a Escola Prática de Estudos Superiores em Ciências Sociais de Paris e enfim a Universidade de Tours em parceria com o Centro Pedagógico Nacional de Chaingy (GIMONET, 2007, p. 24).

O mesmo destaca ainda que esse encontro ocorreu somente com aqueles movidos por uma renovação da pedagogia e por uma consciência, um pensamento e práticas pedagógicas e educativas complexas e sistêmicas, mesmo processo em que os agricultores antecederam os universitários.

Já Estevam (2001) descreve que entre os anos 1945 e 1960, houve o aumento das escolas que adotaram a proposta pedagógica, que passaram de 30 para 500, juntamente com o aumento de produção literária sobre a pedagogia da alternância.

Os estudos desses autores mostram ainda, que a partir da década de 1960, esta experiência começou a se expandir para além das fronteiras francesas e passou a ser adotado por comunidades italianas preocupadas com o longo período de desgaste social, político e econômico existente na Itália, principalmente no campo, que foram ocasionados pela crise ocorrida naquele período, em função das guerras.

²⁰ Filósofo de origem francesa, nascido em 1905 e falecido em 1950, fundador da revista *Espirit* e do sistema filosófico chamado *personalismo*, que afirma a integral valorização da pessoa humana em sua totalidade, na transcendência da natureza e na superação do individualismo atomista. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/15755449/O-Personalismo-Emmanuel-Mounier>

Sobre a origem dos movimentos que são criados nos dois países que originam as principais escolas em alternância espalhados pelo mundo e presentes também no Brasil, tanto Gimonet (2007), assim como Nosella (2012), mostram que a experiência italiana origina o modelo de Pedagogia da Alternância liderada pelas Escolas Famílias Agrícolas, e a Francesa ao modelo liderado pelas Casas Familiares Rurais. E que ambas as escolas defendem a mesma filosofia de trabalho, mas divergem em algumas terminações conceituais e em alguns dos seus instrumentos pedagógicos de ação. Sobre estas, Estevam (2001, p.56) traz a informação de que:

O sistema de alternâncias, adotados pelas EFAs é diferente do das CFRs. Em seus cursos regulares de primeiro grau o ritmo de alternância é de uma semana na EFA e uma semana na propriedade [...]. Em relação ao ensino médio (2º Grau) ha também mudança no ritmo da alternância em que o jovem passa 15 dias na EFA e 15 dias na propriedade (ESTEVAM, 2001, p.56).

Segundo Nogueira (1999) apud Estevam (2001), na Itália o projeto passa por adaptações e passou a ser chamado de Escola Família Rural ou Escola Família.

Em Nosella (2012), encontramos relatos dessa experiência adequada à realidade das comunidades africanas, mais precisamente no Senegal, cuja experiência precisou ser adaptada devido às diferenças nas estruturas social e cultural existentes naquele continente. Este relata ainda, que na mesma dinâmica de expansão do modelo da Pedagogia da Alternância pelo mundo, a experiência chega à América Latina, na segunda metade do século XX, sendo praticadas no Brasil e Argentina no mesmo período. E que no Brasil, as primeiras atividades foram realizadas a partir de 1968, no estado do Espírito Santo, por meio do MEPES, movimento social de origem católica, que implanta as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul, iniciativas que foram inaugurados entre 1969 e 1972.

Nosella (2012) ainda relembra que, no mesmo tempo, foram abertas duas experiências com o mesmo modelo de educação no Paraná e duas na Bahia. As do primeiro estado paralisaram suas atividades por conta de problemas políticos internos, enquanto que as do segundo tiveram continuidade das suas atividades.

Por sua vez, Gimonet (2007) destaca que as Casas Familiares Rurais são as mais disseminadas pelo Brasil. Elas estão presentes em 5 (cinco) continentes e em 28 países, em número superior a 1000 escolas. Outros autores situam esse marco em mais 1500 escolas funcionando em regime de alternância pelo mundo. Além da Argentina e Brasil, Nosella (2012) indica a presença de escolas que adotam a pedagogia da alternância na Venezuela, no

México, na Nicarágua, no Equador, Uruguai e Chile. De acordo com Estevam (2001), depois da França, o Brasil é o país com mais escolas que adotam esse modelo de ensino.

A expansão a nível mundial dessa pedagogia levou a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR. Fundada durante o seminário internacional realizado em 1975, em Dakar, no Senegal, a associação tinha o objetivo de promover a difusão, a representação e a integração do movimento pelo mundo.

Durante o processo de expansão da pedagogia da alternância pelo mundo, ficou a sua principal essência, que é a de uma prática educativa com seus princípios fundamentais, que é o estudo da realidade e a formação profissional a partir do meio.

Silva (2000), citado por Estevam (2007), apresenta que as primeiras experiências educacionais com a pedagogia da CFRs no Brasil ocorreram depois da viagem de técnicos de educação do MEC e de secretarias estaduais de educação à França em 1979, depois de conhecerem a experiência das MFRs francesas.

De acordo com Gilly (s/d), no Brasil, as primeiras experiências das CFRs, começaram a ser estabelecidas a partir da década de 1980, por meio da SUDENE, no nordeste do país, mais precisamente no município de Arapiraca-AL e reiniciadas em 1984, no município pernambucano de Riacho das Almas. Contudo, devido a problemas internos essas CFRs tiveram que ser desativadas. E que pós as duas experiências malsucedidas, foram inauguradas, em 1987, as primeiras CFRs no Sul do Brasil, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudeste (PR). Estevam (2001) apresenta que, depois da formalização das primeiras CFRs no Paraná, a experiência tomou forma, e das duas existentes do início da década de 1990, passaram para cerca 37 novas CFRs abertas e, em pleno funcionamento, no início dos anos 2000.

Este também enfatiza que devido a esse crescimento e para ajudar no processo de organização e suporte a esses novos empreendimentos, a partir de 1991, foi fundada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul – ARACAFAR-SUL. Os objetivos da associação eram os de difundir a proposta de formação de jovens a partir da pedagogia da alternância, organizar o funcionamento das CFRs e realizar cursos de formação para monitores, pais, participantes, apoiadores e simpatizantes do movimento. Além disso, a instituição tinha a finalidade de realizar convênios com outras instituições para a expansão deste modelo pelo país. Primeiramente, esse convênio se deu com a UNMFRs, a qual recebe apoio do governo francês e ONGs europeias para a contratação de um técnico especialista da área para o estabelecimento do programa das CFRs brasileiras.

Já Gimonet (2007) descreve que o objetivo de tal convênio era implantar, a médio e longo prazo, mudanças no meio rural brasileiro, nas regiões de maior concentração da agricultura familiar. Ele ressalta que, neste convênio, estavam previstos para serem implementadas no triênio 1993, 1994 e 1995 as seguintes ações: a implantação de 67 CFRs em todo o país, 5 na Amazônia, 8 na região nordeste, uma em Goiás e 53 no Sul, sendo 30 destas no estado do Paraná. Este mostra ainda que cessado o convênio, foi realizado outro com a SUDENE, transferindo o assessor da ARCAFAR-SUL, para atuar nas regiões Norte e Nordeste para fortalecer o movimento nessas regiões e implantar a ARCAFAR-NORTE. E que Por meio dessas mudanças, foram inauguradas duas sedes das Associações das CFRs no país, uma com sede no Município de Barracão – PR, ARCAFAR-SUL, e outra no município de Altamira – PA, ARCAFAR-NORTE. Nesse período, estavam programadas a inauguração de outras sedes e sub-sedes regionais em outras regiões e estados brasileiros.

Nessa interface de acordo com Melo (2010, p. 28), é importante demarcar que a trajetória da Pedagogia da Alternância no Brasil se divide em fases: a primeira fase foi realizada no final da década de 1960 e início da década de 1970, quando esta se destacou como espaço de formação dos alunos e destinou-se a formar agricultores técnicos; a segunda, por sua vez, se configurou pelo atrelamento da pedagogia à educação supletiva, com duração de três anos, que era dividida em dois ciclos, um que correspondia ao 6º e 7º ano. Já a terceira fase é correspondente ao 7º e 8º ano do ensino fundamental e com pré-qualificação profissional em agropecuária. O autor também descreve que o início dos anos 1980 representa o início dessa terceira fase de implantação da pedagogia da alternância no país. Nesse período, ela é introduzida na esfera da educação regular. Ele é demarcado pela luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais em defesa de um projeto político para a educação para o campo, ocorrido após o período de reabertura do país pós-64.

Ainda segundo Melo (2010), a década de 1990 representa o início de uma nova fase para o uso da pedagogia da alternância no país, que é marcada por três características, que são: i) o fortalecimento das instituições que adotam a pedagogia da alternância por meio de um aporte legal; ii) a criação e fortalecimento de instituições locais e regionais, por meio de associações comunitárias; iii) adequação do formato curricular ao meio rural, em detrimento das novas políticas criadas pela geopolítica global.

Diante dessa conjuntura é possível afirmar que na atualidade, as escolas que adotam a pedagogia da alternância estão espalhadas por todas as unidades territoriais do país, seja no formato das CFRs ou das EFAs, como a utilizada como referência nesse trabalho.

2.5 A pedagogia da alternância e o protagonismo para a educação do campo, da floresta e das águas na Amazônia

Ao analisarmos estudos que indicam os avanços para a educação do campo, das florestas e das águas na Amazônia, verificasse nos estudos de Prazeres (2013) que o marco histórico de lutas dos movimentos da sociedade civil organizada na Amazônia, pelo direito a uma prática educacional contextualizada com a realidade do campo e com as particularidades e peculiaridades presentes na região, tiveram origem no final dos anos 1970 e se fortaleceram a partir de 1997 com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA.

A autora indica que o período de 1998 a 2004 foi muito produtivo acerca desta temática. Neste, houve a realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo e a 2ª Conferência por uma Educação do Campo. Cujos objetivos levaram a uma nova concepção e abordagem sobre a educação do campo, a partir de uma premissa de um processo educativo que colocasse o homem do campo e seu modo de vida à frente dos projetos hegemônicos das classes dominantes brasileiras; estas, em seu curso, sempre negaram melhores condições de existência para a população pobre do campo, inclusive o direito à educação.

Já sobre o uso da Pedagogia da Alternância como instrumento para o desenvolvimento humano na Amazônia. Prazeres (2013), usando dados da ARCAFAR – Norte (2000 b) relata que os anseios para sua utilização como estratégia para a formação de agricultores no estado do Pará, partiram da vontade de agricultores e de lideranças sociais e profissionais da educação preocupados com a formação dos jovens residentes no meio rural no estado. Esta autora aponta também, que as primeiras discussões foram realizadas no ano de 1994, durante um encontro realizado em Altamira, a partir de um evento que teve a presença de representantes da AIMFR da França. E que na atualidade, existem 20 movimentos em prol do estabelecimento e funcionamento de Casas Familiares Rurais no estado. Quinze estão em funcionamento.

Da mesma forma, Melo (2017, p. 26), ao estudar esta temática no Amazonas, apresenta que desde o final da década de 1990, os movimentos sociais do campo no Amazonas vêm paulatinamente demarcando seus territórios, no que diz respeito à consolidação de uma proposta educacional que se assemelhe às demandas e necessidades existentes em seus espaços de reprodução. Este que ocorre a partir de um projeto educacional que valoriza seus costumes, suas crenças, seus modos de vida, jeitos de ser e produzir a cultura existente nesses espaços.

E que no Amazonas, segundo apontamentos de Melo (2010, 2017) e Passos (2011), as primeiras ações voltadas para a realização de uma educação do campo, com o uso da pedagogia da alternância das CFRs foi realizada a partir de 1995. A partir do interesse de uma técnica pedagógica e do diretor geral da antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus – EAFM – atualmente Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM – Campus Manaus Zona Leste.

Esses autores destacam ainda que os primeiros movimentos para o estabelecimento de escola com regime de alternância das Casas Familiares Rurais – CFRs no estado foram realizados no município de Rio Preto da Eva, em 1996. Mas que, essa experiência, contudo, não veio a êxito, devido à falta de interesse das instituições locais em apoiar o fortalecimento do projeto.

E que outro movimento, para estabelecimento de uma escola em alternância foi iniciada em Boa Vista do Ramos a partir de 1999, por ocasião da Conferência para o Planejamento Participativo do Uso dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável do município. Os autores ainda descrevem que o início das atividades da primeira Casa Familiar Rural no Amazonas ocorreu em 13 de maio de 2002, em sede provisória, na comunidade Cristo Bom Pastor de Pari, com uma turma composta de 26 alunos e alunas de 16 comunidades do município, até a sua transferência para a sede definitiva, situada na comunidade Boa União do Rio Urubu, dois anos depois.

Esta que desde então, atua realizando a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do setor produtivo local e a formação educacional de alunos de diferentes comunidades do município.

Isso acontece porque muitos agricultores familiares têm encontrado no modo operacional das escolas que adotam a pedagogia da alternância parte da solução para superar a falta de assistência técnica, a adequação de novas técnicas e tecnologias, a falta de crédito para investimentos e melhorias na capacidade produtivas de seus empreendimentos.

Sobre o processo de consolidação dessa instituição no Amazonas, estudos de Melo (2010) mostram que:

A partir de 1996 a Associação das Casas Familiares Rurais da Região Norte e Nordeste (ARCAFAR NORTE E NORDESTE DO BRASIL), em convênio de cooperação técnica com a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e com a colaboração de órgãos governamentais e não governamentais, associações, sindicatos e grupos envolvidos com a questão socioambientais, vêm discutindo e apoiando as ações relativas à organização das Associações Casas Familiares Rurais no estado. Através da realização de seminários e eventos protagonizados pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e pelas diferentes práticas e reflexões teóricas de inúmeras experiências não formais de educação, levaram a

construção de um movimento em muitos municípios, que vem se fortalecendo a cada dia (MELO, 2010, p. 31).

Em entrevista coletada no ano de 2002, em seu trabalho sobre a escola aqui estudada, Melo (2010) apresenta as seguintes informações sobre essa escola:

Dentro dessa realidade nasce a CFR de Boa Vista do Ramos, em 2002, após um longo período de idealização, construção e elaboração da proposta pedagógica e 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 administração eleito em Assembleia Geral, que tem como objetivo administrar o projeto (MELO, 2010 p. 34).

Tal autor ainda entende que a inauguração da instituição marca um legado histórico para a educação dos filhos dos agricultores. Isso porque ela representa uma possibilidade educacional sem que estes tenham que deixar suas origens do campo. Além disso, a instituição é feita para satisfazer suas necessidades por meio de uma prática que integra a educação à realidade presente nesses espaços de produção cultural, econômica e social.

Ainda de acordo com Melo (2010), a criação desta instituição resulta da mobilização e articulação dos movimentos sociais do campo, direcionados à realização de um processo educacional, por meio do uso da pedagógica da alternância, vislumbrando a valorização do *modus* de vida das comunidades locais e com a intenção de promover o desenvolvimento socioambiental dessas comunidades, a partir de um projeto educacional que valorizasse o saber local. Tal condição tem como base os conceitos criados por Santos (2002), quando trata da ecologia dos saberes como reconhecimento de uma infinita pluralidade de saberes presentes no cotidiano das comunidades tradicionais. Isso acontece porque a escola em questão busca criar, dentro do seu processo de ensino, condições para que o educando consiga criar ou promover melhorias na sua qualidade de vida e de sua comunidade a partir de conhecimentos vinculados à sua própria realidade.

Figura 13 – Sede da Casa Familiar Rural na comunidade Boa União em de Boa Vista do Ramos/AM



Fonte: Arquivo pessoal

As famílias que compõem a associação são agricultores familiares, que vivem da agricultura de pequenos e complexos sistemas agroflorestais no município, voltados para a agricultura de subsistência, com destaque para o cultivo de mandioca, do guaraná, de sistemas agroflorestais, criação de animais bovinos e abelhas do gênero *Meliponini*, e a exploração dos recursos disponíveis localmente, com destaque para a pesca e a exploração de recursos da floresta – madeireiros e não madeireiros.

A escola funciona por meio de serviços de cooperação e de trabalhos coletivos entre as famílias, que colaboram mutuamente para promover o funcionamento da instituição, por meio de mutirões de limpeza, manutenção do prédio e obtenção de recursos para ajudar no funcionamento das atividades educativas, como na manutenção e realização das alternâncias, como, por exemplo, na oferta da alimentação dos participantes da semana de alternância e mesmo na colaboração para a realização das aulas quando são solicitados.

A associação também trabalha com parcerias, convênios e cooperação técnica com outras instituições. Dentre elas, estão a Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos, e outras organizações governamentais e não governamentais, como o Instituto Federal de Educação – IFAM, que se destaca como o principal colaborador e incentivador e divulgador da Pedagogia da Alternância no Amazonas, além de outras instituições que colaboram para o funcionamento dessa instituição no município.

Figura 14 - Reunião comunitária na sede da CFRBVR



Fonte: arquivo pessoal

A escola em Alternância, objeto deste trabalho, tem como objetivo a promoção de uma proposta de ensino que busca ajudar os jovens agricultores familiares locais na construção do protagonismo para a sua autonomia diante das diferentes mazelas que amputam a realidade socioeconômica local e regional.

Além do corpo administrativo da associação comunitária, colabora com o desenvolvimento das alternâncias, um corpo pedagógico formado por técnicos monitores de diferentes níveis de modalidades de formação, sendo esta na maior parte das vezes voltada para o setor primário. A maioria desse corpo pedagógico é composta por voluntários cedidos por outras instituições para ajudar no desenvolvimento da rotina educacional da escola.

Dentro desse processo, é preciso evidenciar o trabalho dos monitores em uma Casa Familiar Rural. Uma vez que estes têm papel relevante na formação dos alunos, pois se tornam responsáveis pelo planejamento e pela execução das aulas, além de acompanhar as atividades pedagógicas realizadas pelos jovens nas suas propriedades.

Para Estevam (2001), Gimonet (2007) e Passos (2011), o trabalho dos monitores é de fundamental importância dentro do processo de desenvolvimentos dos jovens, das atividades escolares e do desenvolvimento social e familiar do aluno. Isso acontece, pois são eles que conhecem a realidade pessoal do jovem e de sua família, seus os problemas e dilemas e, a partir disso buscam criar soluções para superar possíveis necessidades que possam surgir no ambiente escolar, familiar e profissional dos jovens alunos.

Nessa proposta de ensino, o professor é chamado de monitor e seu papel vai além da docência. Isso porque, além de promover o conhecimento, este orienta os alunos, as famílias e

comunidades para o desenvolvimento econômico nas práticas agroecológicas e para a sustentabilidade em suas práticas sociais e profissionais. A esse respeito Estevam (2001) entende que:

Na CFR, a função do monitor é muito, mais abrangente, ele assume o papel de educador, animador, técnico e acima de tudo, um profundo conhecedor do meio e da realidade dos jovens e das famílias envolvidas no processo de aprendizagem. Pois neste caso parte-se do pressuposto de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas construído de forma conjunta. Para isso é necessário um grande entrosamento entre todos (pais, monitores e jovens) para, a partir daí, coletivamente o conhecimento, utilizado com instrumento para transformar a realidade. (ESTEVAM, 2001, p. 21)

Segundo Passos (2011, p.41), na CFRBVR, os trabalhos realizados pelos monitores ocorrem na maior parte das vezes de forma voluntária ou por meio da cessão dos monitores por outros órgãos ou instituições públicas ou privadas.

2.6 A estrutura política-organizacional da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é uma instituição educacional de natureza não governamental que ganhou expressão de pessoa jurídica no ano de 2002. Tal fato se deu a partir da primazia de agricultores familiares do município, para organizar e facilitar as etapas de funcionamento da referida instituição.

O nome oficial dessa instituição se chama Associação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos – ACFRBVR, que está localizada na Comunidade de Boa União do Rio Urubu, no mesmo município, e, desde o ano de 2002, ajuda a formar jovens agricultores familiares no município.

2.7 A prática educacional da pedagogia da alternância

2.7.1 O plano de ensino e matriz curricular utilizados nas formações de uma escola em alternância no Amazonas

Dentro desse processo, é importante destacar que a experiência educacional da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos – CFRBVR ocorre como projeto construído a partir do empenho dos comunitários locais e como ação voltada para superar um amplo período de carência de políticas públicas educacionais adequadas à condição sociocultural existentes nessas comunidades. Para qual, esta instituição surge como parte de um projeto que visa formar jovens agricultores familiares, a partir de uma proposta educacional, contextualizada à realidade e às necessidades técnicas existentes nos arranjos agroecológicos locais.

Sendo esse um processo que é realizado por meio de um plano educacional que congrega o ensino de disciplina do currículo nacional – Base Nacional Curricular Comum –

com a parte diferenciada, que é suprida pelo ensino profissional e tecnológico em agroecologia.

Ela tem como base o Programa Nacional de Educação em Alternância para a agricultura familiar (BRASIL, 2006, p.15), que tem o entendimento de que o plano de formação é uma estratégia de gestão pedagógica que organiza e articula o ensino e a aprendizagem, de maneira contínua e integrada, mesmo na descontinuidade das atividades, dos espaços e tempos de formação.

Nessa finalidade, Passos (2011, p. 39) mostra que a matriz curricular do plano de formação trabalhado na escola estudada possui 18 temas geradores e outras oficinas suportes, de no mínimo 20h de carga horária, que ajudam na orientação da formação dos alunos. Além disso, destaca como a matriz ajuda a capacitar às famílias, os monitores e demais instituições envolvidas no processo de formativo.

Por sua vez, Melo (2018, p.46), ao estudar a ação educacional promovida por esta mesma escola, indica que ela tem a primazia de proporcionar aos seus participantes uma educação integral, por meio de um currículo, denominado *plano de formação*, que aborda assuntos relacionados ao conhecimento científico, tecnológico, econômico, sociocultural e agroecológico local.

Nesta direção, Estevam (2001, p.36) compreende que o plano de formação é uma proposta que parte do real e vai de forma progressiva para o abstrato, ou seja, nela o estudo é organizado para que o jovem aprenda a perceber a relação entre o que ele desenvolve na propriedade e o que lhe é proposto como atividade.

Tabela 10 – Matriz curricular ou Plano de formação da CFRBVR (2009)

TEMAS GERADORES		CARGA HORÁRIA
Alternâncias de 1º ciclo	1ª. Onde vivemos e introdução à agroecologia 2ª. Movimentos sociais e organizações rurais 3ª. Ecologia (manejo dos Recursos naturais) 4ª. Solo (um sistema vivo) 5ª. Produção vegetal e sistemas agroecológicos I 6ª Ecologia de animais e funções 7ª. Saúde e Farmácia viva 8ª. Ecologia e Manejo de Várzea 9ª. Gestão de recursos pesqueiros	60 horas-aula cada

Alternâncias de 2º ciclo	10ª. Tecnologias do pescado I 11ª. Bioarquitetura e tecnologias apropriadas a sistemas agroecológicos 12ª. Criação de animais em sistemas agroecológicos 13ª. Produção vegetal em sistemas agroecológicos II 14ª. Criação de abelhas indígenas em sistemas integrados 15ª. Tecnologia do pescado II 16ª. Manejo florestal do uso múltiplo (madeireiro e não madeireiro) 17ª. Processamento de produtos da floresta (artesanato) 18ª. Criação de animais em sistemas agroecológicos	60 horas-aula cada
Alternâncias do 3º ciclo	19ª. Elaboração de PPVJ 20ª. Economia solidária e cooperação 21ª. Gestão de empreendimentos econômicos solidários 22ª. Desenvolvimento e políticas públicas 23ª. Comercialização, mercados e certificação de produtos agroecológicos 24ª. Metodologias participativas 25ª. Estágio supervisionado e de vivência 26ª. Elaboração e execução de PPJV 27ª. Orientação para apresentação de PPJV	60 horas-aula cada 200 horas-aula cada
Carga horária total de 1700 horas-aula		

Fonte: Adaptado de Melo, (2010)

No caso particular do plano de formação da CFRBVR, como visto acima, ele engloba temáticas do cotidiano das práticas agroecossistêmicas do universo familiar e comunitário dos participantes do processo educacional proposto por essa instituição. Este que ocorre a partir de temas levantados por meio de uma consulta realizada junto às famílias pertencentes à associação comunitária, que administra a instituição com a finalidade de compor uma matriz de ensino mais próxima à realidade destes.

Por isso é importante destacar, que realização dessa consulta tem o intuito de compreender a realidade em que o jovem está inserido e a partir disso, desenvolver um plano de formação que mais se adeque e interaja com essa realidade. Nesse momento são levantadas as temáticas que são adotadas de acordo com as necessidades, as problemáticas e as potencialidades locais e adotadas no plano de formação. Este último que em suma, consiste num documento, com as atividades curriculares e extracurriculares que serão adotadas pela instituição, durante os 3 anos de formação dos alunos. Ele surge como a parte diversificada da Base Nacional Curricular, amparada pela lei 9.394-96.

Ao mostrar como é estruturado um currículo dentro do processo de ensino de uma CFR, Melo (2010) expõe que ele é organizado por áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e por temas geradores, organização que, de acordo com o autor, contribui para a interdisciplinaridade. por segundo ele, o pensamento do alternante agricultor guia-se por uma

percepção da realidade, que são tratadas nas 27 alternâncias, realizadas durante o processo de formação. Melo (2010) ainda entende que a experiência de vida facilita o processo de abstração e reflexão a partir de situações concretas.

Portanto é possível destacar que todos os temas escolhidos para compor os ciclos pedagógicos que compõem a formação em alternância da CFRBVR são direcionados para suprir alguma demanda, uma problemática ou potencialidade existente dentro dos arranjos produtivos desses agricultores familiares. Sendo ainda importante frisar que muitas das temáticas abordadas durante o processo de formação do aluno, atravessam toda dinâmica produtiva e de vivência existente no seu cotidiano, familiar ou comunitário, que são trabalhados transversalmente.

O que evidencia que os processos educacionais realizados dentro de uma CFR partem de um aparato metodológico que busca, a partir do espaço de vida dos participantes, sistematizar informações que são produzidas em suas múltiplas relações com o meio e que visam dar suporte ao aluno promover as mudanças necessárias para melhorar sua condição social e econômica.

Isso se dá medida que uma escola em alternância como a CFRBVR, trabalha seu ensino, por meio de um ensino que usa instrumentos pedagógicos que visam instigar os alunos a criarem um diálogo entre o cotidiano em seu meio familiar e comunitário e a escola e a produção do saber. Depois disso, os alunos são socializados com os demais durante as formações.

Cuja estrutura será mostrada no segmento a seguir, para qual primeiramente é necessário entender o que é a pedagogia da alternância, seguido da apresentação e a função dos instrumentos utilizados por uma escola por formação em alternância, como a CFRBVR.

2.7.2 Compreendendo a pedagogia da alternância

Nos estudos de Estevam (2009), encontramos que o termo alternância tem origem etimológica na palavra latina *alternare*, que, na França, é utilizada desde o século XVI. Na atualidade, o termo alternância, significa a sucessão repetida no espaço e no tempo. Por outro lado, na função pedagógica aqui discutida, tal termo está direcionado à prática do intercâmbio de tempos e espaços formativos dos jovens alternantes de uma escola que adota a pedagogia da alternância.

Nessa direção, os estudos de Passos (2011) apresentam que a Pedagogia da Alternância se relacionada há tempos e espaços formativos distintos, que combinam períodos em que o jovem passa com sua família, em sua propriedade, com períodos nos CEFFAs. Onde se busca vivenciar durante a sua formação, a articulação entre o trabalho e o estudo, e entre escola –

família – comunidade – meio. Nela, também se contempla a necessidade existente entre o saber científico e o saber popular.

Diante disso, entende-se que a formação das CFRs utiliza um método de ensino que permite que os alunos passem duas semanas em seu meio familiar social e profissional – período em que este coloca em prática o conteúdo que foi estudado durante a alternância, e uma semana na escola (CFR), momento em que são constituídas as reflexões entre a teoria absorvida na escola com a prática realizada na propriedade. Além disso, a Casa Familiar Rural oferece uma educação voltada às práticas profissionais, em sua maioria voltada à profissionalização agrícola, mas também a outras áreas.

Tal instrução ocorre por meio de uma formação integrada entre a escola e o meio, objetivando com isso uma produção coletiva do saber, para que os jovens venham a ter uma capacitação de qualidade e plural. Desse modo, o processo de ensino que ocorre em consonância com os Artigos 1º e 2º, da lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Isso porque a prática de ensino existente dentro da proposta educacional dessas instituições ocorre em espaços formativos em que se busca valorizar e potencializar as relações existentes entre as instituições responsáveis pelo processo educacional, a família, a comunidade e a escola, e com os princípios presentes no artigo 3º dessa mesma lei.

Em relação a isso, Melo (2010) e Passos (2011), ao estudarem o trabalho de uma Casa Familiar Rural no Amazonas, alegam que a Pedagogia da Alternância contribui para a formação profissional do agricultor, com bases na economia familiar e solidária, respeita e valoriza a autonomia e os saberes dos seus alunos e permite uma formação integral, para enfrentar o desemprego e a exclusão evidentes nesses territórios. Sobre essa condição, Melo (2010, p 62), entende que:

A metodologia da Alternância da CFR visa ao mesmo tempo oferecer uma formação geral e técnica aos jovens e ainda incentiva-los (as) a desencadear transformações importantes no espaço comunitário e familiar, com vistas no desenvolvimento. Assim a CFR vêm para reorientar, alguns dos sérios problemas da escola tradicional no município: a separação entre o ambiente familiar e a vida escolar, entre pais e filhos, entre trabalho e estudo, e entre teoria e prática. Para que haja a consolidação desse projeto junto à comunidade busca-se envolver cada família dos estudantes, no processo de ensino – aprendizagem, através de oficinas comunitárias direcionadas, tornando essas famílias corresponsáveis pelo aprendizado do jovem (MELO, 2010, p. 62).

Disso tudo, vale salientar que o princípio present nesta proposta de ensino é fundamentado na combinação de estágios e períodos de formação, por meio dos quais o jovem convive em períodos de vivência na escola e na propriedade (SILVA, 2000, p. 45), esta é realizada no intercruzamento entre a formação prática e experiencial com a teoria, ou seja, esta é uma proposta de ensino que, além do conteúdo do currículo formal, trabalha as

vivências associativas e comunitárias. Ainda nessa dinâmica outro aspecto relevante a ser ressaltado é a participação dos pais no processo educativo e na gestão da escola. Além disso, é a partir da família que a instituição busca o desenvolvimento da comunidade envolvida.

Nesse contexto, estudos de Gimonet (2007) sobre esta prática pedagógica, mostram que ela se distingue das aplicadas pelas escolas tradicionais por ser horizontalizada e complexa e buscar sempre dar sentido a vida do estudante, por ser praticada numa relação dialógica com a família. Para qual o mesmo faz o entendimento a seguir:

Com a pedagogia da alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificando-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais o papel aqueles das escolas costumeiras. 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. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem. [...] Na MFR, ou no CEFFA... Os “monitores” tem uma função e papéis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor (GIMONET, 2007, p. 19 e 20).

Ao mostrar sua compreensão do que é a pedagogia da alternância, Nosella (2012, p. 29) resume como uma forma de organizar o processo de ensino aprendizagem, alternando espaços diferenciados, que ocorrem entre o meio familiar e a escola, onde o processo ensino-aprendizagem ocorre a partir de uma alternância de períodos que entre a permanência na escola, por uma semana e o período de permanência na vida familiar, geralmente duas semanas. Este ainda permite o entendimento de que, no âmbito das escolas que adotam esta pedagogia, existem diferentes concepções de ordem didático-pedagógicas. Pois há, dentre essas concepções, as que adotam uma abordagem mais próxima do modelo socioconstrutivista piagetiano, que entendem que a vida ensina mais do que a escola e que a realidade do aluno deve ser o centro do seu processo de aprendizagem.

Além dessas, de acordo com Nosella (2012, p. 32), há aquelas, que devido à mobilização dos movimentos sociais, ocorridos nas últimas décadas, adotaram uma base de orientação pedagógica mais contra hegemônica, inspiradas na pedagogia da libertação freireana e aquelas que adotaram a corrente histórico-crítica, dentre outras.

Já para Gilly (s/d) apud Estevam (2001), a pedagogia da alternância utiliza ainda em suas concepções muito dos métodos ativos descritos por: Decroly, Montessori, Dewey e Freinet. Gilly (s/d), este também afirma que a pedagogia da alternância é um processo pedagógico que recebe mudanças constantes, ou seja, uma educação de movimento que está em processo contínuo de melhorias e adaptações.

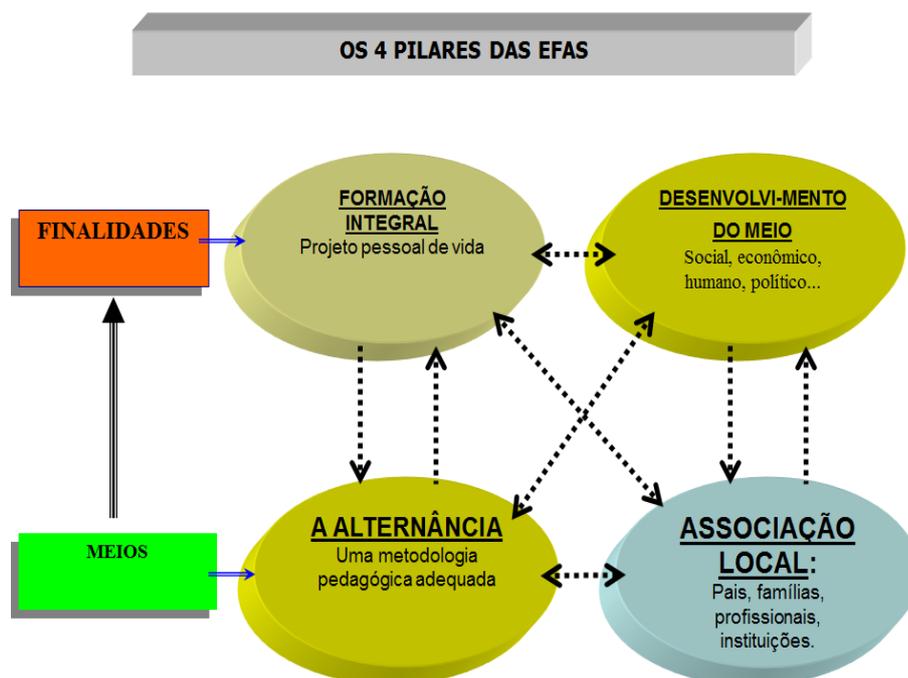
Nessa direção, Carneiro (2011), entende que a Pedagogia da Alternância está alicerçada numa proposta de ensino que, conforme as percepções de Freinet consiste, na não

separação entre o papel de ensino desempenhado pela escola, da realidade, isto é, do contexto sócio histórico em que estão inseridos os participantes. Sendo esse um fato que acontece, segundo este autor, do mesmo modo que no construtivismo de Piaget e nas teorias sobre a complexidade de Morin, que levam em conta que a educação atravessa uma dialética que ocorre numa condição multifatorial, entre a sociedade, a questão econômica e o ambiente.

Completando esse debate, as proposituras de Gimonet (2007, p.28), mostram que a formação dos jovens agricultores numa escola em alternância é subordinada a uma estrutura que baliza a formação destas escolas, tendo como base os seguintes pilares como finalidade: **1º – formação integral do jovem**, com base de um projeto pessoal de vida; **2º – o meio social**, econômico, humano e político; **3º – a alternância**, com uma proposta de ensino integrada à realidade; **4º – a associação**, em que pais, famílias, profissionais e outras instituições se responsabilizam pelos processos formativos dos alunos.

E que, diferente do que ocorrem nas escolas convencionais tradicionais, nas CFRs o jovem não é considerado somente um aluno. Nela, existe uma continuidade formativa que adentra à sua realidade, origem social e laço familiar, que são transformados em espaços formativos com o auxílio dos pais e da comunidade. Por isso, compreende-se que nesse processo o alternante, homem ou mulher, jovem ou adulto, envolvido na formação, além de estudante, representa um agente multiplicador da escola, um transformador do espaço e principalmente, um agente de desenvolvimento familiar e comunitário.

Figura 15: Os pilares da educação da Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado de curso – UNB – UNEESCO. Disponível em <https://br.imagens. Search.yahoo.com>. acessado em 23.03.2018. às 23:11:19

Nesse âmbito, o entendimento feito pela ARCAFAR-SUL (s/d), mostra que uma CFR pode ser definida como uma instituição educativa dentro do meio rural para formar filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e uma formação integral. Já Gimonet (2007, p. 63) adverte que, sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma boa ideia pedagógica, mas não possui efetividade com o cotidiano dos seus participantes. O autor prossegue argumentando que se deve compreender que os dispositivos pedagógicos utilizados nas alternâncias representam um subsistema operacional desse sistema formativo, os quais têm finalidades e princípios que são a essência do seu funcionamento.

Dentre os quais o mesmo, destaca os de **finalidade**: que ocorrem sobre duas formas. A primeira ocorre por meio da interconexão e da formação integral da pessoa em função da educação, da orientação e da inserção do indivíduo em formação com meio social e profissional. A segunda, por sua vez, ocorre por meio da contribuição para o desenvolvimento do meio –, ou território onde está inserida a CEFFA.

E os **princípios**, uma vez que a formação a partir da Pedagogia da Alternância representa um caminhar entre a vida e a escola, o que quer dizer que parte das experiências e vivências cotidianas e vai ao encontro de saberes científico. Isso ocorre, portanto, por meio da valorização do mundo do trabalho e da produção e seus saberes, da vida social, econômica e ambiental, do lugar onde o aluno vive e integra a cultura, (GIMONET, 2007, p. 63).

Diante disso ainda é preciso explicitar que entre esses princípios, há também a articulação dos tempos e dos espaços de formação e suas continuidades. E que por conta dessa articulação, as atividades e os instrumentos adotados pelas escolas se fazem indispensáveis, pois são eles que fazem a ligação e a interação entre os espaços e tempos de formação e da continuidade de um ao outro.

Também, nesse âmbito é preciso destacar que a formação em alternância se da em três níveis formativos: o primeiro ocorre no meio familiar, social e profissional, sendo que neste nível ocorrem as observações, experimentações, investigações e análises de suas práticas, por meio de saberes experiências de suas vivências. O segundo, por sua vez, é o CEFFA – ou a escola em alternância, ou o momento em que ocorre a formalização, a estruturação e a conceitualização dos saberes científicos, teóricos e formais, quando o aluno chega à metade de um ciclo de formação, que se conclui com a volta ao seu meio. Já no 3º nível o aluno experimentará os resultados absorvidos, ou a síntese resultante da sua formação, mas que agora serão aplicadas, experimentadas e praticadas em seu meio vivencial-profissional.

Por isso voltamos a ratificar que a estrutura metodológica das escolas que adotam a pedagogia da alternância somente chegam às suas finalidades se forem praticadas com os instrumentais da sua práxis e estruturas pedagógicas. Estes que serão apresentados e explicados na sequência desse estudo.

2.7.3 Os instrumentos pedagógicos e suas funções

Em busca de mostrar esses instrumentos e suas funções dentro do processo de ensino de uma escola em alternância, lançamos mão do estudo de Estevam (2001, p.47), feito no sentido dar luz a compreensão de que, o método da pedagogia da alternância parte do pressuposto de que a formação dos jovens deve iniciar a partir das experiências vividas. Para isso, elabora-se toda uma proposta pedagógica que sirva de instrumento para os jovens questionarem seus pais e monitores a partir de suas experiências cotidianas e assim construam o conhecimento.

E que, entre os instrumentos que compõem a metodologia de funcionamento de uma escola em alternância, são lançados recursos que visam realizar essa interseção sistêmica. No qual se destacam instrumentos como: a pesquisa participativa, o plano de formação, o plano de estudo e o caderno de exploração familiar, da propriedade ou da realidade.

Porem é importante entender que esses instrumentos são utilizados a partir dos temas que compõem o plano de formação. Para tal, é extraído para cada alternância um **tema gerador**, e elaborado um plano de estudo, com a função de criar um roteiro de estudos, para que assim, tanto os alternantes como monitores, possam se orientar na direção da sistematização, formalização e problematização da temática trabalhada, sendo que desse caminho, surgem diferentes questionamentos direcionados a facilitar a aquisição da aprendizagem e do conhecimento sobre o assunto em questão.

Colaborando com essa compreensão, Melo (2010, p.46), utilizando dados da ARCAFAR-AM (2009), classifica os instrumentos pedagógicos da CFRBVR em 4 (quatro) categorias. Na primeira, esta **as atividade de pesquisa e exploração**, estas que têm a função de instigar os alunos a investigar, observar, analisar e abstrair informações a partir das suas vivências. Depois disso, elas são sistematizadas na escola em conhecimentos elaborados a partir do saber local, seja no seu âmbito familiar, comunitário ou no ambiente de trabalho.

Para a realização desse processo, são utilizados alguns instrumentos. Um deles é o **plano de estudo**. Este que se organiza através de um roteiro de estudo composto por perguntas direcionadas à investigação, exploração e conhecimento da sua realidade do aluno. Tal instrumento é produzido pelos alternantes no final de cada semana de alternância, para serem respondidas no convívio diário nas duas semanas que permanecerão no convívio familiar em suas praticas familiares e comunitárias.

Por seu turno, outro instrumento que faz parte dessa categoria é o **estágio e a vivência profissional**. Momento em que os alunos buscam vivenciar experiências em outros locais, propriedade e instituições a fim de enriquecer as suas.

É com as informações produzidas por este que é composto o elo com os outros instrumentos de ensino e avaliativos adotados nas escolas que adotam a pedagogia da alternância.

Nesse sentido é possível frisar que uma escola em alternância também se utiliza de uma segunda categoria de instrumentos para realizar o seu processo de ensino, que são, as **Atividades de Comunicação**, através de estratégias que são usadas para sistematizar, dialogar, socializar e reproduzir o conhecimento produzido nos ambientes experimentados pelos jovens alternantes: seja na escola, na família, na comunidade, ou em seu local de trabalho – profissional ou espaço comunitário.

Dentro dessas atividades se destacam a **colocação em comum**, que se mostra como um momento de diálogo entre as experiências produzidas e sistematizadas por todos os alternantes durante suas atividades laborais e de aprendizagem realizadas em seu núcleo familiar. Sendo estas experiências que depois são socializadas com os demais alunos, no início de cada semana de alternância. Já outro é o **caderno da alternância**, que se configura como um instrumento utilizado para fazer uma ponte entre o conhecimento adquirido entre o jovem, a família, a comunidade e a ciência. Este tem a função de provoca uma relação dialógica entre o saber popular e o saber da ciência.

E ainda há nesse contexto **as visita as famílias**, que além de um instrumento, se mostra como momento em que os laços entre escola e famílias se entrecruzam para analisar, avaliar e mensurar os resultados de esforços pedagógicos e práticos para a formação do aluno.

Esse sendo ainda, um momento de muita importância para a aplicação e avaliação das metodologias integrativas das escolas que adotam a pedagogia da alternância, na medida em que, nessa proposta de ensino, não é somente a família que é convidada a ir à escola com a finalidade de conhecê-la, integrar-se a essa e avalia-la; mas também pelo fato de que nesta, a escola e seu corpo profissional também são convidados a visitar a família, a fim de avaliar *in situ*, se o conhecimento adquirido durante a formação do alternante está sendo válido e colocado em prática em sua propriedade.

Este também é um momento em que as famílias participam, dando opiniões, mostrando suas experiências, criticando, enaltecendo, duvidando, ou fortalecendo a postura dos alunos, da equipe pedagógica, da instituição, ou mesmo tirando suas dúvidas sobre problemas cotidianos, pessoais, profissionais, comunitários, dentre outros.

Diante da minha experiência vivida com essa prática de ensino, é possível afirmar que, as visitas às famílias representam um importante instrumento avaliativo, pois, durante esse processo, é possível analisar não somente a responsabilidade do jovem com o estudo, mas também avaliar o envolvimento familiar, as melhorias na qualidade de vida, na condição econômica, alimentar e no envolvimento social e comunitário, do participante. Assim como se apresenta como momento em que são alargados os laços de solidariedade, afeto, participação e co-responsabilização existente entre os entes dialógicos presentes no processo de formação, dentre outros.

Numa terceira categoria de instrumentos, por sua vez, temos **os didáticos – as visitas de estudos**. Estas que são direcionadas para a realização de trocas de conhecimentos e experiências existentes entre o universo do alternante e presentes em outras propriedades ou instituições. Na prática, essas visitas se apresentam como um momento em que o aluno sai da vivência da sua propriedade, para conhecer outras realidades e experiências.

Sendo que tais experiências possibilitam aos alunos, avaliar, adequar e construir projetos ou ideias a partir de uma nova percepção. É a partir dessas vivências que muitos alunos adequam ou esboçam novas experiências para as suas necessidades, ou soluções para problemáticas existentes em sua propriedade.

Nessa categoria, também se destacam: **as fichas pedagógicas**, que, em suma, servem para orientar o estudo dos aspectos teóricos ligados à formação técnica e profissional e formação geral; e **a intervenção externa**, que na prática, se substancia, como um momento em que são convidadas pessoas de fora do corpo pedagógico da escola, para realizar trabalho de intervenção profissional. A partir de assunto, tema ou problema nascido no cotidiano das práticas educacionais ou profissionais dos alunos. Nesse processo, profissionais de outras instituições, assim como os pais, são convidados para socializar seus conhecimentos ou experiências sobre o assunto de interesse dos alunos.

E finalmente, numa quarta categoria, estão **os instrumentos de avaliação**. Tal como o Projeto Profissional e de Vida do Jovem – PPVJ – que consiste num processo avaliativo final do curso de um jovem alternante. Nele, está contida a síntese de todo o itinerário de ensino e aprendizado realizado pelo estudante nos três anos de formação. E que é sistematizado num projeto de vida ou familiar do aluno, que nas Casas Familiares Rurais tem o intuito de direcionar o jovem para a melhoria ou o fortalecimento da produção em sua propriedade familiar ou para a construção de um projeto profissional.

Diante disso, se faz importante enfatizar, que cada item apresentado nesse itinerário instrumental será mais bem detalhado no decorrer da seção e analisado sobre a ótica de diferentes autores que estudam esta prática de ensino.

2.7.4 O plano de estudo

É um instrumento elaborado no final de cada alternância que tem como objetivo promover a participação do jovem, da família e da comunidade na produção do conhecimento sobre as temáticas discutidas nas alternâncias. Esse sendo um instrumento que ajuda a criar e elaborar a estrutura principal das fichas pedagógica e do acompanhamento da aprendizagem do alternante.

Segundo Passos (2011, p. 56), o plano de estudo se apresenta como uma estratégia de estudo que visa fazer com que alunos e monitores pesquisem, estudem e dialoguem sobre o tema abordado durante a semana de alternância e, com isso, façam correlações deste com as disciplinas do núcleo comum. A autora ainda afirma que, por meio desse instrumento, se busca fazer uma conexão entre a escola, o jovem, a família e a comunidade para a produção do conhecimento e sentido de pertencimento na produção do conhecimento e do local.

Por sua vez, Nosella (2012) colabora com essa temática fazendo a tessitura de que:

O plano de estudo é um instrumento pedagógico fundamental da Escola – Família; é a pedagogização da alternância, é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas das alternâncias; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, às conclusões [...]. O plano de estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe de professores, ao findar uma semana de aulas, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudos, que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar para a escola no início da nova sessão de aula (NOSELLA, 2012, p. 86).

Já Gilly (s/d) e Estevam (2001, p. 91), entendem o mesmo se apresenta como um instrumento de trabalho que o aluno leva da CFR para sua residência no decorrer de uma alternância, para se aprofundar e trabalhar em temas que têm relação com seu cotidiano familiar, social e profissional. Isso na visão dos mesmos permite com que cada jovem pesquise, olhe, pergunte, discuta, analise, reflita e assim, expresse suas descobertas e reflexões.

De acordo Melo (2010, p. 70), esse é o primeiro instrumento apresentado para os participantes de uma CFR, visando abstrair conhecimentos a partir das suas realidades. Por meio dele se busca relacionar teoria e prática num único instrumento, ou seja, o plano de estudo é uma ferramenta pedagógica utilizada pela CFRBVR, que permite ao jovem contextualizar o conhecimento a partir de suas vivências e experiências.

A partir desse instrumento, é realizado outro instrumento chamado de **ficha pedagógica**. Nela, são sistematizadas informações que irão orientar os jovens a buscar perguntas e respostas junto à sua família e em seu cotidiano e trabalho. O resultado desses é transformado em um texto que é socializado com os demais alternantes durante a **colocação em comum**.

2.7.5 A colocação em comum

Consiste num instrumento que permite a socialização, partilha dos estudos realizados pelo aluno a partir do plano de estudo. Este é o momento em que o aluno, em forma de síntese, elabora um texto e busca explicar para os demais alternantes o conhecimento adquirido por meio das formalizações, sistematizações e problematizações criadas sobre o tema abordado, estas que são realizadas junto à sua família e/ou comunidade.

É possível destacar com base nas experiências vivenciadas na prática dessa pedagogia, que nesse momento, podem aparecer diferentes concepções a respeito de um determinado conhecimento, tema ou conteúdo, uma vez que os alunos são orientados a produzir conhecimentos a partir de contextos distintos.

De acordo com a proposta pedagógica da CFRBVR (2003), é entendida por **colocação em comum** a apresentação oral de um texto escrito que é feito a partir das informações contidas nos planos de estudos, esta que é realizado a partir da realidade de cada família e a partir das quais, são realizadas discussões com todo o grupo, ou em grupos de alunos separados. E os resultados das colocações dos alunos são sistematizados em outro texto, que, dessa vez, apresenta a realidade visão geral do grupo sobre o tema em debate. E que Com base nessas informações, os monitores fazem interferências individuais, para tirar possíveis dúvidas, complementar informações, ou explicar melhor algo que ficou subtendido.

Nogueira (1999, p.56) apoia essas reflexões, indicando que esses confrontos entre realidades possibilitam o intercâmbio de experiências e ideias que colaboram com a construção de um conhecimento coletivo. O autor ainda complementa afirmando que isso estimula os alunos a melhorarem a oralidade, a personalizarem suas descobertas e possibilita a aquisição de melhores formas de se expressar.

Completando essas inserções, Fazenda (1989, p.19) traz a opinião de que esse tipo de formação:

Exige a elaboração de um projeto de trabalho que, antes de tudo, proponha o rompimento com a escola do silêncio, aquela que se preocupa com a transmissão do conhecimento morto, pois todos os seus alunos são vistos como iguais. [...] Há que se pensar aqui em uma escola do diálogo, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade. Uma escola em que cada aluno seja percebido, respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e neles suas

potencialidades. Uma escola que desenvolva o ouvir, o falar, o comunicar. Uma escola que desenvolva o compromisso de ir além, “além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos” (FAZENDA, 1989, p. 19).

A esse respeito, Passos (2011) afirma também que a colocação em comum serve para que os alunos rompam com silêncio que paira sobre suas próprias identidades. Isso porque, a partir dela, os alunos começam a manifestar seus pensamentos e ideias para o futuro, ou simplesmente são levados a experimentar contrapontos em debates coletivos, ou mesmo organizar seu raciocínio durante uma conversa.

Percepções de Gimonet (2007, p. 43), mostram também que o significado da colocação em comum, depende dos estudos realizados pelos alternantes. Este indica ainda que seu conteúdo e sua riqueza orientam e determinam o que precisa ser colocado em comum, a fim de garantir um acréscimo de informações e um enriquecimento dos estudos pessoais dos alunos alternantes. E acrescenta indicando que esse momento:

Possibilita a partilha dos ganhos adquiridos, das descobertas e das interrogações no seio do grupo, toda a colocação em comum torna cada alternante “docente” em relação aos seus pares. Cada um oferece aos outros, matéria para aprender. Ela lhe confere poder através de saberes que só ele possui. Cada um pode receber dos outros, noções, reflexões de ordem tecnológica, profissional, humana. Suas aprendizagens também estão sendo estimuladas pela confiança das ideias e pela caminhada de análise de síntese que vai sendo operada. O valor das experiências partilhadas e confrontada é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros ou dada pelo monitor durante as aulas.

É uma pedagogia da partilha e da cooperação que funciona na Colocação em Comum, uma pedagogia da ação, da implicação e da responsabilização. Ela propicia a abertura para outras formas de agir, outras experiências, outras ideias outras culturas. (GIMONET, 2007, p. 43).

Desse debate podemos compreender que a colocação em comum permite aos jovens alternantes experienciarem outras realidades e fazerem observações, análises, correlações, aprendizados e até mesmo construírem novas possibilidades para sua experiência pessoal, familiar e comunitária a partir das realidades apresentadas por seus pares.

2.7.6 O caderno da realidade

O caderno da realidade dá corpo a um instrumento pedagógico, em que serão arquivados todos os *planos de estudos* que posteriormente possibilitará a realização de avaliação da realidade de cada jovem a respeito dos assuntos abordados em cada alternância.

Esse instrumento é reconhecido por Gimonet (2007, p. 32), como “o livro da vida”, rico em si em informações, análises e aprendizagens variadas, mas também um livro ao qual vão se articular em seguida os livros acadêmicos para enriquecê-lo a partir dos saberes absorvidos pelos alunos durante o percurso de sua formação.

Este ainda é um instrumento que permite ao aluno fazer análises, observações e reflexões a partir das suas vivências em seu núcleo familiar e profissional, com experiências que posteriormente lhes ajudam na consolidação de seu projeto pessoal e profissional de vida.

Os conteúdos presentes nesse caderno contribuem com a articulação entre os espaços e tempos formativos dos alunos.

2.7.7 As fichas pedagógicas, o caderno didático (Caderno de alternância)

É o livro didático da escola em alternância, que é utilizado para o alargamento e embasamento teórico sobre os *planos de estudos*. É também uma estrutura metodológica composta por quatro elementos: 1º **O que eu sei** – que consiste numa síntese pessoal realizada no plano de estudo, e socializada na *colocação em comum*; 2º **O que nós sabemos** – que consiste na síntese do grupo, realizada pela *colocação em comum*; 3º **O que a ciência sabe** – criados a partir da assimilação do conhecimento técnico-científico; 4º **A síntese pessoal final** – que consiste na sistematização, organização e conceituação própria dos alunos, após processo de aprendizagem de determinada temática.

Nesse instrumento, Estevam (2001, p.107) mostra que estão agrupados todos os planos de estudos, as observações, as análises, as reflexões e as comparações realizadas pelo aluno ou aluna e que, a partir disso, são organizadas as fichas pedagógicas. Já Melo (2010, p. 75) entende que este é um instrumento que permite a organização e a sistematização dos resultados obtidos no plano de estudos das formações das CFRBVR, refletidos e ilustrados.

Tal caderno é composto por uma amostra das informações adquiridas a partir das vivências dos alunos; momento em que é mostrada, como esta é obtida no campo experiencial em sua propriedade, no trabalho e em suas práticas diárias. Assim como é nesse que eles fazem suas abordagens a respeito das percepções e abstrações obtidas durante o processo de formação. Este que em suma, é um instrumento de uso contínuo numa CFR, e também que permite com que os estudantes alternantes inter-relacionem os conhecimentos práticos com teorias, de acordo com a proposta pedagógica da CFRBVR, a fim de garantir com que o aluno, durante o seu período formativo, integre no cotidiano de suas práticas as teorias abstraídas durante as semanas de formação.

Melo (2010, p. 75) entende que essa ficha é um instrumento fundamental para integrar, articular e possibilitar a construção do conhecimento entre os **temas geradores** e as disciplinas de formação comum da base comum curricular e os conteúdos profissionalizantes.

Já para Gimonet (2007, p. 52), estes instrumentos pedagógicos específicos da pedagogia da alternância dos CEFFAs querem responder a objetivos, como o de:

Garantir a relação entre as noções teóricas e os saberes da experiência ou realidades da vida. Favorecer a formação associada, incluindo além dos conteúdos técnicos, conteúdos gerais (científicos, geográficos, históricos, econômicos). Segundo os temas de estudos. Ser um instrumento de trabalho para que os jovens sejam atores de sua formação e “aprendam a aprender” (GIMONET, 2007, p. 52).

Isso porque é a partir deles que os jovens começam a correlacionar o conhecimento ou saber local com o conhecimento sistemático da ciência. Também é por meio desse instrumento que os jovens começam a compreender e a sistematizar conhecimentos criados partir da sua realidade. Sendo assim um instrumento que se apresenta como importante ferramenta para a valorização da cultura, do meio e da realidade em que esse jovem se insere, a fim de criar laços de pertencimento e responsabilidade com o meio, uma vez que é um instrumento que apresenta muitas informações pertinentes sobre o lugar e a prática do aluno.

2.7.8 As visitas às famílias

Esta se apresenta a partir de visitas periódicas que são realizadas pelo corpo de monitores de uma escola em alternância, visando realizar o acompanhamento, orientação, avaliação familiar do aluno alternante. Por meio delas os monitores têm a possibilidade de conhecer melhor a realidade vivenciada pelo aluno, família e comunidade. E após a sua realização, é possível conhecer e intervir melhor na formação e no desenvolvimento familiar.

Sobre esse momento formativo, avaliativo e interativo, Passos (2011, p. 45 e 46) tem o entendimento de que:

Nesta visita, acontece o círculo de diálogo com a família e o jovem em formação em dois momentos. No primeiro momento os educadores buscam conhecer o envolvimento entre o jovem e a família, se há dificuldades em realizar as tarefas das disciplinas do núcleo comum, ou mesmo as atividades relacionadas à realização do PPJV. No segundo momento do círculo do diálogo, educadores, jovem e família vão caminhar na propriedade para ver in loco o desenvolvimento das práticas do jovem compreendendo os temas geradores da CFR (PASSOS, 2011, p. 45 e 46).

Já Melo (2010, p. 78) entende que este momento é promissor, pois a partir dele há uma troca de ideias sobre diversos assuntos do cotidiano escolar ou vivencial dos alunos e família, como técnicas de plantio, tratamento de plantas e animais, atividades extrativas, pesca, entre outras.

2.7.9 As visitas de estudo

É um instrumento pedagógico vinculado ao calendário de atividades e também é uma visita de estudos e pesquisa de uma escola em alternância, ela consiste na realização de visitas a propriedades, comunidades ou instituições para conhecer as experiências produtivas, ou até mesmo aulas e oficinas formativas para os alunos.

Relacionado a esse instrumento, Passos (2011) entende que essas visitas ajudam a instigar a curiosidade dos alunos, por meio da observação de outras realidades, de fora do seu ambiente familiar e comunitário.

Por sua vez, Melo (2010) mostra que a visita de estudo é uma oportunidade para que os agricultores estudantes interajam com outras realidades, o que ajuda a inter-relacionar a teoria às práticas diversas discutidas em sala de aula, que são realizadas em diferentes instituições públicas ou privadas, locais ou não, familiares ou industriais, do tipo cooperativo, associações de produtores rurais, ou unidades de produção familiar dos próprios alunos, ou até em centros de pesquisas, escolas, entre outros.

Já Gimonet (2007) compreende acerca desse processo que a dimensão dos encontros propiciados por essas atividades está no valor das trocas simbólicas e práticas existentes nessas experiências. Estes estão presentes nas descobertas que acontecem nas diferenças que se acham, mas também na força dos testemunhos e nas atitudes das pessoas que acolhem, falam e explicam suas vivências, descobertas e experiências adquiridas sobre determinado tema, profissão, projetos de vida, entre outros.

Após a realização da visita, os estudantes elaboram relatórios descrevendo suas impressões sobre as atividades ou atividade da visita, e esses relatórios são anexados ao caderno de alternância.

2.8 As intervenções externas

Durante as atividades cotidianas realizadas durante as alternâncias, surgem vários questionamento, problematizações, preocupações e interesses, que são originados a partir da curiosidade dos jovens. E muitas vezes estas acabam não sendo suprido pelo corpo monitor da escola, o que possibilita a realização de intervenções de profissionais de outras instituições para suprir a expectativas e necessidades formativas e informativas dos alunos.

Para tal, são realizadas palestras, cursos, reuniões, oficinas, seminários, debates, para que sejam confrontadas, ou implantadas: experiências, ideias, opiniões, pontos de vistas, críticas a respeito das temáticas levantadas.

A respeito desse instrumento, Melo (2010) destaca que:

[...] é comum a cada sessão de formação da CFR de Boa Vista do Ramos, os jovens receberem visitas de profissionais de outras instituições, geralmente muito ligados ao tema que esta sendo tratado na semana de formação. [...] que acontecem como meios de aprofundamento dos temas do plano de estudo após a colocação em comum. (Pois) [...] A partir dos temas do plano de estudos são realizados alguns cursos, (palestras) ou oficinas para aprofundar algum tema [...]. Para a realização das intervenções externas conta-se com pessoas e entidades públicas e privadas que colaboram voluntariamente com este processo educativo (MELO, 2010, p. 79).

Vale destacar que as atividades relacionadas à intervenção externa ocorrem durante as atividades educativas da escola, no ambiente escolar ou fora deste.

2.8.1 As avaliações

Devido às complexidades existentes na estrutura de funcionamento e organização da pedagogia da alternância, as avaliações realizadas para criar um panorama diagnóstico da situação em que se encontra o ensino.

Nesse momento não são avaliados somente os alunos alternantes, mas também todo o corpo que congrega o funcionamento da escola, como diretores administrativos da associação de pais, os monitores, as famílias, auxiliares de serviço. Sendo assim um processo avaliativo que alcança toda a estrutura constituinte da escola, isso ocorre por meio de uma avaliação formativa e contínua como preconizada na lei 9493-96, que diz respeito a um processo contínuo, diagnóstico e que priorize os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando-se avaliar de forma integral o ser sobre o saber.

Isso quer dizer que, no modelo de avaliação praticado pelas escolas em alternância, são avaliados, além do conhecimento adquirido a partir dos conteúdos, os conhecimentos teóricos e práticos, as atitudes e a postura dos alunos diante da aprendizagem adquirida nas alternâncias e praticada no cotidiano da sua família, propriedade e comunidade.

2.8.2 O projeto profissional de vida do jovem Alternante - PPJVA

É um instrumento pedagógico que é avaliado ao final dos três anos de formação do aluno estudante de uma CFR. Ele se configura num instrumento que tem função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo alternante durante a sua formação nas alternâncias, para assim associá-los aos adquiridos em seu meio vivencial, familiar, comunitário e profissional.

Este não sendo somente um instrumental para avaliar o coeficiente de aprendizagem do aluno na escola, pois mais do que isso, o mesmo serve como um é um instrumento que direciona a vida profissional do aluno, por meio do delineamento de um projeto de vida para a realização de um empreendimento familiar, que visa melhorar a economia e a qualidade de vida da família, assim como permitir a inserção desse jovem no mercado de trabalho.

Na prática, esse instrumento não se configura como parâmetro para avaliar a carga de conhecimento adquirido pelo jovem, ou pela jovem durante o período de formação vivenciada na escola. Pois, além disso, ele busca analisar, refletir e compreender, se e a capacidade técnica adquirida por esses jovens durante o seu processo formativo, tem condição de suprir as demandas necessária para o desenvolvimento sustentação do seu projeto de vida, ou se

mesmos possuem capacidade de conceber e desenvolver uma estrutura produtiva que lhes permita a sustentação.

Assim, esses instrumentos pedagógicos dão corpo na prática de ensino voltada para a promoção de uma prática educativa pautada na realidade dos alunos e voltada para criar melhores condições de vida às famílias e comunidades participantes.

SEÇÃO III – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS PARADIGMAS EMERGENTES PARA UMA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI PROPOSTOS POR TEORIAS CONTEMPORÂNEAS.

A realidade da vida é outra e mais ampla que da escola. Ela exige o enfrentamento das obrigações, das dificuldades, do que agrada como desagrada. Ela pede do educando não somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação de sua parte para agir onde se encontra. A realidade da vida é e constitui toda a complexidade presente em qualquer situação de formação (GIMONET, 2007, p. 112).

A abordagem realizada no decorrer desta seção faz aproximações entre as teorias da complexidade, interdisciplinaridade e multiculturalismo e a estrutura didático-pedagógica de uma escola do campo no Amazonas que adotou a pedagogia da alternância para uma prática educacional contextualizada à condição sociocultural de seus participantes.

Esta que é realizada por meio de um estudo que visa compreender a partir da visão de autores que tratam dessas teorias, a práxis, a estrutura curricular e as bases filosóficas e epistemológicas que guiam a proposta educacional apresentada pela pedagogia da alternância, e a partir daí, mostrar as possibilidades que emergem dessa proposta de ensino, para a promoção de uma educação pautada na condição cultural, na solidariedade, na democracia, no humanismo e na valorização do meio ambiente.

Isso se dá na medida em que, nesse tecido, a pedagogia da alternância se apresenta como uma proposta de ensino que transporta em sua filosofia e práxis, o que Fazenda (2011), Gimonet (2007), Morin (2001, 2003, 2007), Santomé (1998) e Santos (2007) conceituam como formação contextual, integral ou global de seus participantes, e que ocorre por meio de uma prática educacional pautada na realidade, que tem a finalidade de enfrentar as dificuldades e necessidades do cotidiano dos participantes.

Tendo em vista que nesta proposta de ensino, se integra à formação dos alunos alternantes, não somente os conteúdos disciplinares, mas também o que Estevam (2001), Gimonet (2007), Melo (2010, 2018), Nosella (2011) e Passos (2011) compreendem como uma aproximação efetiva entre os diferentes núcleos formativos existentes no universo de formação do jovem alternante.

Ainda considerando que por meio do processo educacional adotado pela pedagogia da alternância, a escola, a família, a comunidade e o meio se juntam à prática formativa dos alunos, visando garantir uma melhor condição de vida dos participantes. Numa condição, que segundo Estevam (2001), Gimonet (2007), Melo (2017) e Passos (2011), é possibilitada por meio de uma matriz curricular que é criada a partir de um levantamento socioeconômico, denominado pesquisa participativa, que é realizada junto à comunidade escolar e tem a

finalidade de entender as necessidades, as vontades, os anseios, os desafios e os problemas enfrentados por essas famílias no cotidiano de suas práticas.

E ainda porque esse projeto de ensino leva em consideração, que a emergência do novo milênio trouxe um triplo desafio para a sociedade mundial, que é o de promover o desenvolvimento social, econômico e ambiental equitativos, como forma de superar diferentes problemáticas surgidas no decorrer do modelo de desenvolvimento em curso. Tais como, o desemprego, a fome, a marginalidade, a carência de recursos e meios.

Estas sendo condições, que para Freire (p. 1981, 1996), McLarem (1999), Morin (2000, 2005, 2007), Santomé (1998) e Santos (2002, 2007), foram provocadas pela intensificação dos processos exploratórios desenvolvimentistas. Surgidos a partir do avanço do capitalismo pelo planeta, esse que indiferente à condição cultural local, provocou desgaste nas estruturas nestas comunidades. Pois as mesmas não tiveram condições efetivas e necessárias para enfrentar as mudanças resultantes desses processos.

Dentre estes os voltados para a realização de um processo educacional equitativo, visto que o modelo atual acaba se tornando indiferente a condição sociocultural presente nesses espaços e em algumas situações ajudam a fragmentar e até mesmo romper com as estruturas socioculturais presentes nesses espaços.

Este sendo um processo, cuja equalização, em alguns casos como no aqui estudado, requereu da consolidação de políticas voltadas para satisfazer os anseios e as necessidades existentes nesses territórios. Através de ações que foram intermediadas por um projeto construídos a partir das vivências, das experiências, do conhecimento e dos saberes adquiridos por esses atores no cotidiano de suas práticas socioculturais em seus territórios. A fim de garantir melhorias na condição de vida, na soberania alimentar, na oferta de uma melhor qualidade de vida, na valorização pessoal e comunitária, para a autonomia, para o acesso à informação e conhecimento. Bem como rumo ao desenvolvimento de tecnologias adequadas às necessidades técnicas e econômicas vividas nessas territorialidades, como ponderam Molina e Jesus (2004) e Arroyo (2004).

Com vista disso, a estruturação do liame que tece as bases compreensivas do estudo proposto por ora, necessitou da subdivisão de subseções. Cujas realizações compreendeu no primeiro momento de um estudo que possibilitou a compreensão do tecido existente entre a estrutura curricular da escola estudada e as teorias contemporâneas da complexidade, interdisciplinaridade e multiculturalismo, que buscou compreender as interfaces existentes entre essas teorias e a prática adotada pela escola.

E no segundo e terceiro que respectivamente trataram, sobre o papel da educação para a organização e emancipação social, diante das demandas impostas pelo modelo econômico vigente no começo desse milênio e das entrevistas realizadas com as famílias participantes do projeto educacional, a fim de entender a relação que a prática educativa disponibilizada pela CFRBVR traz para a realidade das famílias e comunidades participantes.

Destarte que tais seções são voltadas para compreender as colaborações que uma prática educacional contextualizada traz para o cotidiano dos alunos, famílias e comunidades envolvidas no processo educacional de jovens agricultores familiares na Amazônia.

3.1 A pedagogia da alternância e os paradigmas emergentes para educação contemporânea

Um paradigma, segundo a proposição de Kuhn (2017, p. 53) é considerado como um conjunto de realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para a comunidade de cientistas no seu uso estabelecido. Isto quer dizer que um paradigma é um modelo ou padrão aceito, mesmo que não possa se enquadrar ou resolver a problemas de todas as ordens e necessitem de reformulações. Desse modo, o paradigma é criado a partir de estruturas requeridas pela ciência e sociedade para auxiliar na superação de determinadas crises que surgem no decorrer da própria evolução da sociedade.

Parafraseando a noção de *habitus*, de Bourdier (2011), um paradigma pode ser entendido como estruturas estruturantes ou predisposições criadas para se alcançar ou superar determinado legado requerido pela sociedade, a fim de construir um novo padrão tecnológico, científico, filosófico, de pensamento ou de conhecimento, em função da necessidade de dar respostas às problemáticas requeridas pela comunidade.

Nessa concepção, Fernandes e Molina (2004, p. 55) com base na teoria kuhniana, entendem que um paradigma faz ponte entre a teoria e a realidade que são utilizadas na elaboração de programas ou sistemas, assim como para a realização e execução de políticas públicas e projetos de desenvolvimento que são construídos a partir de determinada necessidade e que são projetadas a partir de ações necessárias para a transformação de uma determinada realidade.

Tais autoras também compreendem que estes podem ser utilizados com a finalidade de construir um determinado entendimento e até transformar a realidade, ou mesmo para corroborar com a construção de uma identidade teórica e política, como, por exemplo, a da

educação do campo brasileira, que é criada com a visão dos trabalhadores do campo para ajudar na melhoria de seus territórios.

Esta sendo uma via, pela qual se pode ressaltar, que esta também é a luta do movimento que fundou a proposta educativa aqui estudada, que no caso em questão foi concebida com a função de criar melhores condições de vida para seus promotores, dentro da própria realidade.

Acerca de tal perspectiva, Fernandes e Molina explicam que:

A construção de paradigmas só é possível, de acordo com a concepção kuhniana, quando a comunidade científica adquiriu as primeiras respostas para as questões colocadas na interpretação da realidade de formação. Estas questões também são colocadas pelas instituições na procura da compreensão da realidade. Como a ciência e a política – e esta tem como sentido a liberdade – na tentativa de interpretação de uma mesma realidade podem surgir diferentes paradigmas. Nesse sentido os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma... (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 55 e 56).

E ainda compreendem que, numa sociedade, os indivíduos pensam e agem conforme os paradigmas inscritos na cultura. Sendo assim, elas também indicam que a população existente nessas territorialidades (campos e florestas) criam estratégias, estruturas e formas de organização social, política e cultural que garantam a permanência e a manutenção dos seus territórios:

Esse fazer-se é produzir seus próprios espaços. Essa é uma pratica dos seringueiros e castanheiros, enquanto resistem lutando pela preservação da floresta, na manutenção de seus territórios e de seus modos de vida. Igualmente é a pratica dos pequenos agricultores, dos camponeses dos agricultores familiares que lutam para permanecer na terra. Também é o dos quilombolas que secularmente lutam para manter o seu território. O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a subsistência, exige conhecimentos que são construídos nas ações cotidianas e na escola. Ter o território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, autonomia e a organização política, é preciso pensar a realidade desde o seu território, de sua comunidade, município ou país (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 60).

Sendo esta uma compreensão que baliza o entendimento de que as experiências realizadas por esses grupos, como a da escola que usa a pedagogia da alternância como forma de buscar criar uma melhor condição de vida para comunidades amazônicas, que visa ainda suprimir um estágio de carências de praticas educacionais pautadas na realidade desses grupos, a fim de dar garantia para a reprodução cultural desses grupos nas suas comunidades.

Tal fato se da, à medida que as políticas adotadas pelas escolas tradicionais que estão estabelecidas nesses espaços, não possibilitam uma condição educacional para essas

comunidades, por serem trabalhadas a partir de um paradigma que não dialoga e nem converge com a manutenção da lógica situada nesses territórios, já tratado no decorrer desse trabalho.

Complementando o debate aqui pautado, Morin (2000, p. 25) entende que um paradigma se configura como um conjunto rígido de ideias que determinam a conceitualização de operações lógicas que desempenham um papel relevante ou não, segundo simbologias expressas culturalmente.

Sendo que para tal autor, um paradigma, é um princípio de seleção de ideias que estão integradas nos discursos das teorias, que podem ser postos de lado ou rejeitadas. Este sendo um princípio que se oculta sobre a lógica, que seleciona as operações que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio. Desse modo, conforme explica o autor, é o paradigma que privilegia determinadas operações em detrimento de outras.

Ainda para Morin (2006, p. 22) um paradigma efetua a seleção, determina a conceitualização das operações e designa as categorias fundamentais da inteligibilidade, assim como opera o controle de seu emprego que leva os indivíduos a conhecer, pensar e agir, que ocorrem segundo as lógicas paradigmáticas inscritas em sua cultura. O mesmo também afirma que o mesmo (paradigma) desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia.

Dando profundidade a questão que por ora se levanta Morin (2000, p. 26) mostra que o atual paradigma positivista ocidental foi imposto pela ciência a partir do século XVII. E que esse, ao usar como base premissas cartesianas, acabou causando desgastes na capacidade criadora do homem, ao separar o sujeito do objeto, o texto do contexto, a existência da essência.

O que na percepção de (MORIN, 2000, p. 29), determinou uma dupla visão do mundo, ou pelo menos o desdobramento do mesmo mundo numa estrutura, que mostra, de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações, e do outro, o mundo dos sujeitos, que se questiona sobre problemas da existência, da comunicação, da consciência e do seu destino.

Na mesma aproximação, Assmann (1998, p.41) defende que a “crise do Ocidente”, é compreendida como a crise da ideia de verdade única, de algo que é firmado igualmente em todos os humanos, por meio de um paradigma que fragmenta o conhecimento em disciplinas e dicotomiza o indivíduo e a sociedade. Uma vez que o mesmo impõe uma razão técnica que homogeniza um modo seguro de se chegar ao conhecimento. Esta sendo segundo Assmann

(1998, p.44), uma ciência que dada à complexidade dos fenômenos socioambientais, precisa ter resultado cada vez mais provisórios e multifacetados.

O que permite o entendimento, de que o modelo educacional tradicional, baseado no modelo positivista, das escolas que adotam na metodologia fordista e taylorista, que são voltadas à produção imediata e ao produtivismo, e que hoje são adotadas pelas escolas que dão suporte ao modelo colonial de educação, possui pouca relação com a realidade presente nessas comunidades.

Isso acontece, a medida que as mesmas possuem uma lógica de produção que difere tanto culturalmente, como economicamente com a praticada nesses locais. Pelos mesmos serem voltados para reprodução da sua cultura, dos modos vida, da manutenção e gestão dos recursos existente e que visando à melhoria condições de existência. E que têm como base uma cadeia complexa de relações com o meio. Cujas complementaridade requer, de uma proposta educacional que tenha em seu lastro, condições para uma prática que dialogue com outros saberes e conhecimentos presentes no cotidiano dessas populações.

Apoiando essa tese, Reigota (1995, p. 56), que as diferentes crises presentes no contexto histórico mundial na atualidade levam ao aumento da necessidade do diálogo entre culturas diferentes, entre o conhecimento científico e tradicional. Esta que também é sustentada por Morin (2007, p. 9 e 10), dada a sua compreensão contida no livro *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Esta sendo uma de suas obras que contempla múltiplos aspectos, proposto pelo autor, para a consolidação de um novo paradigma universal.

Esta que segundo o mesmo ocorre a partir de uma ética para a constituição da cidadania planetária que supõe a auto formação do indivíduo, por meio da compreensão de seu inacabamento e da consciência de pertencimento a terra-mátria, a pacha mama ou a gaia, a grande taba. Sendo esta uma conscientização que de acordo com Morin (2007, p. 15), deve ser criada a partir de um conhecimento complexo. Para que assim se possa investir contra a fragmentação do conhecimento, que ocorre, em sua visão, a partir da disciplinarização, separação e fragmentação excessiva do currículo e da produção do conhecimento. A partir de uma prática que torna os indivíduos incapazes de captar o que está “tecido em conjunto”, o complexo, que ainda se situa longe da realidade em que o indivíduo em formação esta inserido.

Sendo assim essa situação na visão de Capra (1996, p.116), só pode ser alcançada dentro do contexto do todo maior. E é por isso, afirma este autor, que pensamento sistêmico deve ser contextual e ambientalista. Em que as coisas são explicadas considerando todo o seu universo, o meio e seu entrelaçamento, assim como a interdependência a outros fatores.

Nessa conjuntura Molina e Jesus (2004, p. 40) compreendem que a escola da atualidade, em muitos casos trabalha conteúdos fragmentados, ideais soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta. As mesmas complementam que são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que poderiam ser voltados para a consolidação de um projeto para a formação humana. Dessa forma, segundo as autoras, deveria ser tarefa da escola ajudar a construir um ideário que orientasse a vida das pessoas, o que inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que os educandos se situam. A fim de torná-los conscientes e assim possam explicitar interpretar, questionar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima e sobre si.

Na mesma perspectiva Morin (2003, p. 13), remete à ideia de que existe uma inadequação mais ampla e grave entre os saberes que foram separados, fragmentados, compartimentados pelos saberes disciplinares. Sendo assim, segundo Morin (2013, p.63) existem problemas e realidades que requerem cada vez mais de soluções polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e globais, que em sua visão se tornou o grande desafio a ser superado em busca da reconstrução da capacidade humana de produzir o conhecimento sistêmico, aquele que abarca o meio todo de forma integral.

Nessa vertente, Morin (2013, p.14) também entende que o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade, pois só existe complexidade de fato, quando os componentes que constituem um todo, como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico são complementares. Esses elementos que são inseparáveis, pois existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.

Sendo essa, uma condição que para Morin (2013, p. 19), é fruto da tradição imposta ao pensamento, que criou um ideário educacional que ordena que se reduza o complexo ao elementar, ao trivial, ao simples e muitas vezes ao disfuncional. E que ocorre por meio de um ensino que exige que se separe o que está ligado e que se unifique o que é múltiplo. A fim de eliminar tudo o que traz desordem ou contradição para a formação cultural atual.

E que segue uma tradição que além de fragmentar o saber, exclui formas de saber que são vistas como não padronizadas pela ciência moderna. E que ocorre a partir de uma formação que se dá por meio de uma prática que é entendida por Morin (2013, p.45) como uma inteligência parcelar, que reduz o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos. Assim como fraciona os problemas e cria uma única camada de análise para um objeto multidimensional, e sendo assim, segundo este teórico, destrói todas as possibilidades de

compreensão e reflexão, criticidade e as oportunidades de um juízo universal do conceito, da ideia, do processo ou sistema abstraído, refletido, estudado ou analisado.

Para qual o autor propõe uma reforma do pensamento, que em sua concepção deve partir de uma atitude que prime pela contextualidade e globalidade do pensamento e do conhecimento, como capacidades fundamentais do espírito humano que o conhecimento parcelar fragmentou. Assim sendo, o novo modelo do pensamento deve levar a retomada de saber universal, para assim superar a fragmentação do saber criado por essa ciência. Para fundamentar sua proposta Morin (2007) traz a compreensão de que:

O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere, pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização, abstração. Mas pela capacidade de conceituar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas específicos. (MORIN, 2007, p. 20),

A partir de uma reforma, que para o autor, deve ter como princípio a formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo e espaço, por meio da democratização do saber, para o qual é preciso resgatar conhecimentos que foram fragmentadas pelo processo de especialização e parcelamento disciplinar. Nesse aspecto existem aproximações entre as propostas levantadas por este teórico e a proposta de ensino da escola aqui estuda, na medida em que esta busca valorizar e resgatar conhecimentos tradicionais locais em suas práticas de ensino.

Através de um processo que contrapõem esse modelo disciplinar para deformação-fragmentação, conforme explica Morin (2007), que leva as mentes jovens a perderem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seu conjunto à sua necessidade e à sua realidade. E que por isso se faz necessário interligar o conhecimento produzido a partir das integrações, interações, inter-relações e relações simbióticas existentes entre o Homem, a natureza, o cosmos e a realidade.

Ainda para Morin (2003) essa reformação, pode levar a construção de uma *cabeça bem feita*, aquela apta a organizar os conhecimentos e evitar o acúmulo estéril de conhecimento, por meio de um saber que comporte ao mesmo tempo separação e ligação, análise e síntese. E a partir disso, tornar imperativo da educação a aptidão para contextualizar e globalizar os saberes. Estes que tem como finalidade construir um pensamento que congregue as inter-relações, interações, simbioses, relações simbióticas, existentes entre o local e o global, o texto e o contexto, o indivíduo e o cosmos.

Ampliando essa temática, Freitas (2006, p. 17) compreende que Morin (2000) concebe um modelo educacional necessário para o aperfeiçoamento humano em busca da valorização da cultura de forma integral. A partir de uma nova prática que deve se dar por meio de uma concepção sistêmica que priorize o todo e as suas articulações, e que ainda valorize a condição humana em seus aspectos físicos, espirituais, psicossociais e históricos. Mas também da condição indissociável entre unidade e diversidade, próprias da dimensão humana. Esta que em sua visão deve ocorrer por meio da historicização crítica dos processos sociais, do singular ao universal, reafirmando a comunhão e os destinos da humanidade.

Tudo isso, Freitas (2006, p. 23) considerando as conquistas, as fragilidades, as incertezas históricas e a criação de mecanismos que possibilitem incrustar uma capacidade ilimitada de compreensão nas mentes e nos espíritos humanos. A fim de fazer dessa compreensão mútua entre humanos, a base da solidariedade e da paz. E assim estabelecer a importância da ética no aprimoramento da democracia e de uma cidadania fraterna e solidária.

Ainda dando forma a linha de pensamento que trata da construção de um paradigma educacional, por meio de estudos sistêmicos, complexos e interdisciplinares, Santomé (1998) traz a contribuição de que:

Normalmente a construção do conhecimento disciplinar realiza-se mediante uma seleção de dados significativos e rejeição dos não pertinentes, porém tal atividade seletiva esta controlada e dirigida por modelos ou “paradigmas” que organizam o pensamento e a visão da ciência e da realidade. Desde o século XVIII, o paradigma positivista vem controlando a ciência e o pensamento ocidentais. É justo reconhecer que obteve êxitos importantes, mas também contribuiu para marginalizar e silenciar muitas dimensões da realidade, bem como para ocultar consequências negativas de suas próprias construções científicas e aplicações tecnológicas (SANTOMÉ, 1998, p.60).

Completando seu raciocínio, Santomé (1998, p.62) entende que o domínio dessa nova cultura científica contribuiu para uma maior compartimentação das especialidades e que esse processo de fragmentação levou ao aparecimento do que Morin (1994, p. 30) chama de “inteligência cega”; aquela que é capaz de desintegrar a realidade, via pela qual dificilmente se adquire o verdadeiro significado das coisas.

Essa prática, dentro do processo educacional tradicional, segundo Santomé, ocorre a partir de:

Uma preocupação por controlar tudo matematicamente e aparentar a segurança, fez com que muitos dados e particularidades dos fenômenos objeto de estudo fossem deixados de lado, porque não podiam entrar facilmente em suas redes metodológicas, teóricas e conceituais. Deste modo, encontramos em muitos momentos com análises da realidade e propostas de intervenção claramente insuficientes e mesmo perigosas e prejudiciais, fruto de visões mutiladas da realidade (SANTOMÉ, 1998, p.60).

Também usando como ancora o pensamento de Ortega y Gasset (1972), Santomé (1998, p.60) compreende que a entrada na era industrial e o avanço do capitalismo ocorreram com forte tendência à fragmentação do trabalho e da produção intelectual e científica. Fato esse que estava em claro contraste com o saber mais globalizado de períodos anteriores. O que em sua visão levou ao aprendizado superficial e limitado, a partir de uma formação que se estreita ou se limita a uma área específica do saber e sua especialização. Este ainda argumenta que essa situação problemática passará a ser compreendida como esterilizadoras em diversos campos científicos e de instituições, de modo que surgirão tentativas importantes de ligar essa dispersão com bases em diferentes fórmulas e com várias finalidades, como o realizado pelo projeto aqui estudado.

Tal entendimento também é expresso por Morin (2001) em seu livro *A religião dos saberes*, em que aparecem inúmeros conceitos e classificações vinculadas à ideia de interdisciplinaridade. Nessa vertente, Santomé (1998) entende que esta questão:

[...] surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e esterilidades acarretadas por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Neste sentido a crítica a compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, a separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, a hierarquização e a ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre o humanismo e a técnica (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

Ainda mostra que a interdisciplinaridade é um processo e uma filosofia de trabalho que surge no momento de se enfrentar os problemas e as questões que preocupam a sociedade, Santomé (1998, p. 65) e que não existe só um processo, tampouco uma única linha de ações a se seguir, mas sim passos que costumam estarem presentes em intervenções com esse fim. Dentre esses passos, está um processo constante de diálogo entre a equipe de trabalho, como vias de tirar todas às dúvidas existentes, debater sobre as questões metodológicas, conceituais e ideológicas sobre o trabalho a desenvolver. Caso contrário, fica difícil avançar na solução da problemática.

Dentro dessa concepção, é passível a compreensão de que dentro de uma escola que adota a alternância de ensino, as estratégias propostas pelos autores aqui referenciados, se configuram através de instrumentos pedagógicos que tem a finalidade de interagir, compreender, direcionar e principalmente promover um dialogo entre o aluno e os diferentes núcleos presentes no seu universo de formação. Seja a escola com sua gama de informação e estratégia de ensino, ou a família e a comunidade e sua logica de produção e trabalho.

Colaborando com a temática em questão, Fazenda (2011, p.94) entende que:

(O professor) Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação da imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além da interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende, apenas vive-se e exerce-se [...]. (Pois a mesma). Exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e com os quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, será motor da transformação (FAZENDA, 2011, p.94).

Diante do debate que se amplia, é importante entender que para que ocorra essa prática constante, a escola em questão, coloca em diálogo constante os espaços formativos do aluno, escola, família, comunidade, trabalho e meio. Isto ocorre a partir de ações práticas deliberadas por esta, que são voltadas para a promoção do conhecimento a partir do universo de ação do aluno. A partir de uma dialógica que acontece por meio de sua matriz de ensino e por intermédio das ferramentas utilizadas pela escola para a promoção desse saber, que são socializadas entre todos os alunos durante as semanas que o aluno permanece na escola, para que assim todos troquem experiências e produzam conhecimento ancorado à realidade.

Nessa direção, Santomé (1998, p. 66), entende que o tecido social é um importante liame a ser considerado, dentro do processo paradigmático que se busca solucionar, no qual se deve buscar a complexa tessitura dos processos históricos, socioculturais e socioeconômicos que se busca entender ou conhecer, e que na atualidade se apresentam como séria problemática a ser solucionada junto a diferentes comunidades.

Tal processo, segundo o autor, somente será superado, por meio de uma análise multissistêmica da problemática evidenciada. Para qual aponta que:

Além da pesquisa centrada nos estudos das propriedades das partes, é preciso realizar trabalhos centrados nas análises e na compreensão das relações entre elas; da interdependência entre as partes surgem, normalmente, novas propriedades que essas partes consideradas isoladamente, antes não possuíam.
A interligação entre os elementos que integram o sistema, assim como entre os diferentes sistemas, é uma das características desta perspectiva da complexidade (SANTOMÉ, 1998, p. 66).

E que a dificuldade do pensamento complexo leva a ter ao enfrentamento de toda a trama de interações e contradições que ocorrem entre os diferentes fenômenos, de modo que se precise assumir a incerteza e aprender a detectar as ambiguidades. A partir do pensamento alicerçado por Bunge (1986), Santomé (1998, p.79) também compreende que o progresso do conhecimento está relacionado à capacidade criadora e reflexiva humana de propor novas interrogações ou de reformular antigos problemas sob uma nova luz, para, assim, buscar fornecer soluções provisórias ou perenes, com auxílio de teorias mais gerais e profundas, bem como de técnicas mais poderosas e precisas, a fim de criar novas dúvidas.

Santomé (1998) também entende que a interdisciplinaridade crítica, obrigaria a uma maior deliberação de problemas públicos e a presença das memórias reprimidas e silenciadas na análise das experiências de caráter sócio histórico. Assim, para este autor a reconstrução do pensamento interdisciplinar implica recuperar no homem dimensões que chegaram a ser satanizadas pelo domínio do positivismo, tais como a capacidade imaginativa e criatividade, a intuição e a incerteza; características que são decisivas na capacidade evolutiva humana.

Esta perspectiva crítica segundo Santomé (1998, p.79) implica em repensar, redescobrir, reconceitualizar o saber e recuperar as vozes daqueles que ficaram pelo caminho. Como ocorrido com no processo de construção de saberes das comunidades tradicionais, que possuem uma lógica diferente da produzida pela ciência moderna. Assim, é preciso realizar o resgate ou dar continuidade a muitos saberes, conhecimentos, mitos existentes na cultura material dessas populações.

Pode-se ressaltar ainda, que dentro do ensino realizado na escola em alternância aqui estudado, há um processo de resgate de valores e culturas, hábitos, técnicas de plantio, de produção de artesanatos e outros elementos não têm uso habitual pelas novas gerações. Para tal, a escola, durante suas atividades educacionais, recorre aos pais ou colaboradores para que eles repassem aos mais jovens essas informações, técnicas de trabalho, de plantio, de confecções de artesanatos ou outras atividades que busque valorizar ou resgatar tal patrimônio.

Como a pratica da confecção de artesanatos e cestarias como peneiras de fibras, tipitis, vassouras e outros que são confeccionados a partir de palhas, fibras e tecidos na floresta e que aos poucos estão sendo abandonado pela população local à medida que outros objetos surgem para substituí-los. Em tal momento, é convidada uma pessoa que conheça as técnicas de confecção de artesanatos, a fim de repassar essa tradição aos jovens alunos da CFRBVR, como relatado por Melo (2018).

Nessa perspectiva, é possível elencar como exemplo que congrega com essas assertivas o trabalho de alunos e ex-alunos desta escola. Este que se configuram a partir de ações voltadas para a produção alimentar tendo como base a agroecologia, no acordo de pesca e na gestão dos recursos pesqueiros, na meliponicultura, nas práticas contra a erosão, perda do solo e assoreamento e poluição dos rios, como resultado da ação do trabalho desempenhado pela escola localmente.

E também que o processo de ensino realizado nessa instituição, ocorre através de uma escola criada e organizada a partir do empenho e das lutas desses atores sociais pelo acesso a uma educação mais próxima da realidade por eles vivenciada. E ainda diante dessa

conjuntura, podemos contextualizar a temática abordada por esses autores com o trabalho realizado pela escola em questão. Tendo em vista que a mesma promove uma educação que leva em consideração aspectos da cultura local e que são voltados para agir dentro da realidade dos alunos. Por meio de uma estrutura curricular e uma prática de ensino que dialogam com a experiência cotidiana dos participantes.

Ainda buscando dar compreensão a essa temática, traremos o entendimento dado por Fazenda (2008, p. 131), a respeito do termo interdisciplinaridade, Esta autora apresenta esse conceito não somente como um caminho tomado apenas para atingir a integração²¹ entre temas e disciplinas de ensino, mas também como uma tomada de decisão e consciência que vai, além disso, ou seja, a integração proposta seria efetivamente o produto final do conceito, e não uma etapa pela qual ele ajudaria a passar. Nessa tônica, o principal seria a interação, e o objetivo final seria o estabelecimento de uma atitude dialógica, tendo em vista a compreensão e a modificação da própria realidade.

Sendo essa lógica é que se assenta a proposta de trabalho contido na práxis educacional adotada pelas escolas que adotam a pedagogia da alternância, em particular a adotada pela escola aqui investigada, ao integrar a realidade vivenciada pelo aluno à prática educacional da escola, que ocorre por meio dos conteúdos presentes em seu currículo escolar e na integração da prática educacional à realidade do aluno.

Desse modo, tal processo, na escola estudada, ocorre por meio de uma matriz curricular que agrega à sua prática de ensino assuntos relacionados ao universo de vida do aluno. Tais como os voltados para o estudo do espaço e do território, da cultura e dos modos e meios de vida, além das condições históricas e sociológicas, nas quais estes alunos estão situados, Assim como as condições ambientais e econômicas presentes nos espaços de vida dos participantes.

Colaborando com essa argumentação, Fazenda (2008, p. 136) enuncia que:

A interdisciplinaridade não é um caminho da homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso um dos pressupostos para se encaminhar a interdisciplinaridade é o diálogo. Este deve ser reflexivo crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em todos os momentos.

A articulação dos saberes contextualizado com a realidade escolar e social possibilita o envolvimento do indivíduo na intervenção política de transformação do meio... (FAZENDA, 2008, p. 136).

Na mesma convergência de raciocínio, Estevam (2001, p. 84) compreende que o pequeno produtor, como principal sujeito alcançado por esse projeto educacional, precisa de

²¹ Integração que ocorre no sentido de agregar o contexto trabalhado pela escola à realidade em que está inserido o aluno.

conhecimento para poder ter um olhar sistemático sobre a condição em que está inserido e, assim, compreender essa realidade e transformá-la. Este também compreende que, nessa dialógica, cada um precisa ter uma visão própria do mundo para assim tomar decisões mais apropriadas à sua realidade. Isso acontece uma vez que cada propriedade rural carrega em si singularidades, para as quais é necessário um tipo específico de conhecimento que seja adequado às suas características, limitações e complexidades.

Portanto, para a realidade vivenciada por cada família, é necessário um conhecimento diferenciado e apropriado. Ainda conforme explica Estevam (2001, p. 86), as pessoas comumente veem o mundo sob uma perspectiva diferente, por serem diferentes entre si. Por isso, precisam ter seu próprio conhecimento para assim fazer a leitura das coisas. Nessa perspectiva, é possível evidenciar que, para que ocorra o ensino contextual para a condição específica de cada jovem ou propriedade, cada um deve buscar conhecimentos adequados à sua realidade.

Outro aspecto presente nas Casas Familiares Rurais é a sua capacidade de resgatar valores esquecidos na sociedade atual, sobretudo da realidade rural, mas também na manutenção e construção de valores como: a cidadania, a sustentabilidade, a participação, a ampliação do acesso ao conhecimento, ao mercado e a livre organização.

Nesta convergência e pensando um projeto político para as escolas do campo criadas a partir do envolvimento dos movimentos populares do campo, direcionados para construir uma proposta educacional ancorada na realidade vivenciada por esses atores, Molina e Freitas (2011, p. 17), permitem a compreensão de que, dentre as principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do movimento, destaca-se: o de formular e executar um projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora.

Cujo para tal, se faz necessário garantir a articulação política-pedagógica escola-comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico e vincular estes processos de ensino aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução social e material do educando.

3.2 As relações existentes entre a educação multicultural e a pedagogia da alternância para uma proposta educacional para a autonomia

Dando continuidade à abordagem realizada nesta subseção, que trata das simetrias existentes entre a práxis pedagogia da alternância usada pela escola estudada e os novos paradigmas para uma prática educacional contextual e emancipatória propostas nas teorias contemporâneas aqui estudadas.

Cuja realização partiu da análise entre a estrutura contida na proposta de ensino desta escola e as bases conceituais teóricas metodológicas propostas por Santos (2002, p. 95) para o que o mesmo entende como educação multicultural. Esta que em síntese é voltada para a construção de valores para a consolidação de práticas educativas democráticas e participativas que visam a promoção da soberania e para autonomia dos indivíduos e de grupos, por meio de uma educação multissistêmica. Para assim de superar um amplo período de desgastes socioculturais provocadas pelo modelo de desenvolvimento e de produção de conhecimento em curso.

Estes que foram implantados a partir de diferentes modelos exploratórios colônias experimentados em diferentes partes do mundo. Primeiramente voltados à realização da exploração da mão de obra e dos recursos naturais existentes localmente, através de um modelo de dominação que não reconheceu a alteridade dessas populações, numa segunda fase dada por um modelo técnico científico que não reconheceu o padrão cultural local e tão pouco os limites de exploração dos recursos naturais, o que ajudou a intensificação de desarranjos estruturais socioeconômicos. E na atualidade por um modelo de exploração econômica que dado de competitividade, burocracias e carências não permite o acesso de grande parcela da população a oferta de bens e serviços indispensáveis para a sobrevivência humana. Tais como a água, a alimentos, a terra e a moradia, a saúde e educação de qualidade, dentre outros.

Ainda ressaltando que a implantação dessas estruturas exploratórias provocou mudanças na lógica de produção e reprodução, cultural, social e econômica de diferentes povos e suas comunidades espalhados pelo planeta.

Ampliando esse debate a compreensão de Santos (2002, p. 97), mostra que a promessa da dominação da natureza foi cumprida de forma perversa sob a forma da sua destruição e crise ecológica e econômica, e que credita ao processo de desenvolvimento do capitalista exploratório, a situação caótica em que vivem muitas comunidades periféricas espalhadas pelo planeta.

Sobretudo segundo este autor, junto aquelas que ficaram as margens da produção intelectual, científica e tecnológica, com o advento de novas formas coloniais de produção de riquezas e conhecimento, que foram consolidadas no decorrer de séculos imposição deste processo competitivo e exploratório. Assim como do atual paradigma científica reducionista inaugurada no século XVII. O que acontece em sua visão (SANTOS, 2002, p. 106) uma vez que, para dois terços da humanidade, as promessas propostas pela ciência moderna e pelo modelo de desenvolvimento em trâmite não trouxeram resultados satisfatórios.

Como resultado da ação de um paradigma epistemológico estanque, que pensado a partir de um modelo científico reducionista já não mais consegue responder a muitos problemas, paradoxos, antinomias e contradições, construídas por esse modelo desenvolvimentista em curso. Este autor também entende que são múltiplas as faces da dominação, assim como são múltiplas as resistências e os agentes que a protagonizam.

Dessa forma segundo Santos (2002, p.111) essas contradições que por ora se apresentam, só poderão ser equacionadas por meio de uma nova concepção de produção de saber, a ser inaugurada por uma ciência que carregue em sua essência condições e vontade para pautar um debate aberto, franco e plural. E que principalmente seja capaz dar luz e voz, às formas de conhecimento, assim como os métodos e modos de produção e reprodução de outras formas culturais de realização de conhecimento.

Sobretudo de acordo com Santos (2002, p. 112) junto as diferentes comunidades periféricas, que ficaram a margem da produção intelectual, científica e tecnológica, com o advento de novas formas colonialistas de produção de conhecimento, ou, pelo menos, do que restou destas no decorrer de séculos de imposição de uma visão científica exótica e exótica.

Atraves de uma ciência, que é entendida pelo autor como uma forma de criar conhecimento que produz o “pensamento abissal, ou colonial”. E que é ainda uma forma de produção de conhecimento, que na lógica proposta por Santos (2002, p.119) ocorre por meio de uma visão, que não aceita outras formas de saber ou produção de conhecimento que não sejam os prescritos em seus manuais e cartilhas metodológicas, “éticas” ou estéticas de produção científica.

A respeito disso, este autor forma um argumento de que:

O colonialismo e o pensamento dominante suprimiram as formas de produção do saber dos povos e das nações colonizadas, relegando esses saberes para um espaço de subalternidade. Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-la, pressupõe uma ou várias epistemologias, que é toda a noção de ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido, e por onde uma dada experiência social se torna intencional e inteligível, não havendo conhecimento sem prática humana. Uma vez que as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos. E a episteme dominante rechaça outras formas de produção de conhecimento não alinhadas a sua filosofia – epistemicídio, que procurou homogeneizar o mundo obliterando diferenças culturais, reduziu a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo e as experiências que sobreviveram foram submetidas à lógica dominante. A desqualificação dos saberes não ocidental consistiu entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como tradicionais e, portanto como resíduos de um passado sem futuro. A marginalização da cultura (SANTOS, 2002, p. 115).

Para qual a nova proposta de conhecimento a ser alicerçada deve em sua visão, estar pautadas nos princípios da pluralidade, da diversidade e da complexidade, assim como deve ser capaz de possibilitar novos encontros culturais, de modo que a energia usada nesses

debates deve ser centralizada na valorização da diversidade dos saberes. Para que assim a intencionalidade e a inteligibilidade dessas práticas sociais e culturais sejam mais amplas e democráticas, e que assim sendo de acordo com (SANTOS, 2002, p. 115) tenha como base a ecologia dos saberes. A fim de superar dessa forma o legado de exploração, subjugação, segregação e exclusão, imposto a estas populações, no decorrer de séculos de imposição desse modelo cultural alienador. Para qual este ainda direciona diferentes vias como forma de superar esse modelo antidemocrático de produção de saber.

Diante dessa linha de pensamento consolidada por Santos (2005, p. 8), pode-se compreender que o modelo conceitual e paradigmático proposto pela Pedagogia da Alternância, proporciona por meio do seu modelo socioeducativo, três fundamentações epistemológicas alinhadas às ideias propostas por esse teórico. Como as da “sociologia da ausência”, a “sociologia das emergências”, e a “ecologia dos saberes”. Tendo em vista que a pedagogia da alternância constrói junto aos seus participantes e comunidades, implicações teóricas e práticas para construção de uma cultura voltada para a emancipação desses grupos.

Estas que visam superar as grades impostas pelos modelos tradicionais, presentes nos hábitos científicos eurocêntricos colonizadores, que são, ao mesmo tempo, impositivos, contrastantes e autoritários, diante das formas de produção de saber presente na condição cultural dessas comunidades. E que na contramão da lógica presente nesses espaços, elas não trazem resultados satisfatórias para o desenvolvimento desses grupos, como é possível ver em diferentes comunidades periféricas e rurais existentes na região.

Estas ainda sendo vias que são indicadas por Santos como: a “sociologia das ausências” ou uma sociologia que têm como fundamento a superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante. Esta sendo um modelo cultural, que de acordo com Santos (2002, p.9), esta centrada, hoje, no universalismo e na globalização. Assim como na lógica produtivista mercantil imposta ao trabalho e a natureza na atualidade, que é vista na compreensão santiana como uma razão que não se exercita o suficiente para ver a riqueza inesgotável do mundo, ou uma razão indolente ou preguiçosa que se considera única e exclusiva, que na ótica deste autor se manifesta de duas formas; sendo que a primeira, se manifesta a partir de uma análise simplista e reducionista, datada por ele de:

A razão *metonímica*, que é uma racionalidade que facilmente toma parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa [...] é um dos dois aspectos do desperdício da experiência: contraí, diminuí, subtraí o presente. [...] contraí o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixa-las de fora, ao torna-las invisível, desperdiça a experiência. (SANTOS, 2002, p. 26).

Já a segunda, parti de um entendimento formulado pelo autor, que mostra que para esse padrão científico, o *devir* pode ser compreendido antecipadamente, a partir de especulações criadas por modelos científicos previsíveis especulativos expansivos e extensivos. Esta que é compreendida de razão *proléptica*, que para (SANTOS, 2002, p. 26) se torna uma forma de especular a partir do presente a história futura no sentido de que já sabemos qual é o futuro e o progresso o desenvolvimento por vir.

Diante disso o mesmo implica que a razão *indolente* então tem essa dupla característica: como razão *metonímica*, contraí, diminui o presente; como razão *proléptica* expande infinitamente o futuro assim criando vertigens para o desenvolvimento de outras possibilidades de ação cultural, sendo essa uma predisposição que também barra a construção de novos paradigmas com base nas culturas locais.

Santos (2007, p. 28) também considera que, diante da condição contemporânea de produção reducionista de conhecimento, é preciso criar uma cultura que nos permita superar dicotomias e hierarquias imposta pelo padrão atual de produção do pensamento. Para o mesmo faz a tentativa de que para solucionar esses pensamentos reducionistas é necessário utilizar a sociologia das ausências. Estas que em sua visão deriva de uma racionalidade preguiçosa, que produz como ausente muita realidade que poderia estar presente.

Aprofundando seu raciocínio e a possibilidade de análise que aqui se encerra, Santos (2002, p. 36) explica que não existe uma única forma de produzir as ausências, mas cinco. E que dentre elas está à *monocultura do saber e do rigor*, que tem a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico, essa que é produzida a partir de uma visão reducionista que passa a ideia de que outros conhecimentos não tem validade. E que ocorre na ótica de Santos (2002, p. 36) a partir de uma concepção de conhecimento que elimina muitas realidades que não se adequam a esse tipo de conhecimento totalitário.

Pois para essa ciência reducionista, as práticas culturais baseadas nos conhecimentos tradicionais e populares, como as que estão presentes nas comunidades indígenas, camponesas e urbano-periféricas, não tem nenhuma validade por serem realizadas a partir de outra lógica. Tal atitude para Santos (2002, p.38) produz a inexistência por meio da ignorância.

A segunda forma de produzir ausências se dá por meio da *monocultura do tempo linear*. Esta que na percepção santiana, carrega entendimentos que dão a ideia de um tempo linear, que parte de uma lógica que entende que os países avançados estão na dianteira dos demais e os que não estão em simetria com esse modelo de desenvolvimento, são atrasados,

residuais e marginais. Sendo essa uma monocultura que na visão de Santos (2002, p. 37) cria uma ausência residual, pré-moderno, simples, primitiva, selvagem, etc.

A terceira via traçada por Santos (2002) consiste na *naturalização das diferenças*. Nessa forma de produção de ausências ocultam-se hierarquias, dentre as quais persistem as classificações racial, étnica, sexual e de castas e que produzem ausências a partir da inferiorização desses grupos.

A quarta, por seu turno, é a *monocultura da escala dominante*. Nessa forma, há a ideia de uma racionalidade metonímica e passa a ideia de que há uma escala dominante nas coisas. Cujas óticas para o autor consistem em pregar que na tradição ocidental existe uma categoria de análise do espaço. Essa escala está dividida em duas esferas: o universalismo e a globalização. Sendo que estas constituem maneiras de provocar ausências, utilizando-se de categorias como o particular, o local e o global. E que no âmbito dessas categorias, a realidade local não tem validade como alternativa crível à realidade global, universal. Nesse sentido, o global e o universal são hegemônicos, enquanto o particular e o local são anulados por essas lógicas, tornando-se invisíveis, descartáveis, desprezíveis.

A última forma consolidada por Santos (2002, p. 38) configura-se como a *monocultura do produtivismo do capitalismo*, que em seu turno, para o autor, se aplica tanto ao trabalho como a natureza, por meio da ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza. E que fora a concepção e a lógica imposta por essa dialética impositiva, tudo mais não conta.

Todavia, para fazer contraponto a essa questão, Santos (2002, p. 45) entende que é preciso mostrar que existem outras lógicas, visões, racionalidades e estratégias para tratar da questão produção - produtividade. Como exemplo, as lógicas utilizadas por muitas comunidades periféricas, assim como as tradicionais. Sobretudo junto às indígenas e camponesas, em que a produtividade da terra não é definida em um ciclo de produção, mas a partir de várias outras lógicas ou estratégias que têm como base os ciclos naturais de uso e produção que têm como base o conhecimento prático/empírico de relação com o ambiente.

Nessa linha interpretativa temos as informações dadas Molina e Jesus (2004), de que a agricultura camponesa brasileira, não é adepta do produtivismo e nem do monocultivo com esse fim, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Pois o potencial de produção de alimentos da sua lógica de produção está na diversidade de cultivo e no uso múltiplo de recursos naturais. E nas regiões onde há a concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por

consequente os índices de desenvolvimento estão entre os maiores (MOLINA E JESUS, 2004, p. 73).

Dessa temática as mesmas ainda compreendem que a capacidade produtiva do agricultor familiar esta alinhada a uma diversidade de fatores que caracterizam sua forma de produção que tem como base a subsistência, o policultivo, a capacidade de produção com base no uso de soluções locais para superar a necessidade de insumos externos: fertilizantes e defensivos, tendo como base a agroecologia e outros.

Numa logica que entende que se a terra está produtiva este ano, no próximo, ou até na próxima década, ela pode não ser utilizada, para que assim descansa, recupere sua capacidade nutritiva e produtiva, que ocorre a partir da capacidade da própria natureza regenerativa da natureza em se manter e se nutrir e em seguida possa ser utilizada novamente. Compreendendo que todo meio natural se organiza dessa maneira.

Mas, infelizmente essa é uma logica de produção que não se adequa aos padrões produtivistas impostos pela ciência moderna, pois para esta tudo o que não se adequa ao padrão produtivo de escala industrial é considerado improdutivo e estéril; pensamento que, segundo Santos (2002, p 39), esta assentado na lógica dominante da improdutividade como uma forma de produzir ausência a partir dessa hierarquia.

Sendo essas as cinco lógicas de produzir ausências a partir da visão da ciência moderna proposto pela perspectiva de Santos (2007), para qual o mesmo chama atenção de que:

Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível as práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas. Essa ideia de que não são críveis gera o que eu chamo de a subtração do presente, porque deixa de fora, como não existente, invisível, “descredibilizada”, muita experiência social. E se quisermos inverter essa situação – por meio da sociologia das ausências – temos de fazer que o que esta ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis, ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes (SANTOS, B., 2007, p. 53).

Estas que ocorrem segundo sua logica na direção de contrapor esse modelo alienador, medida para qual o mesmo (SANTOS, 2007, p. 32), propõe uma sociologia insurgente, que tem o dever de superar esses monocultivos, pelo que ele determina por cinco ecologias. Essas que em sua concepção tem a missão de fazer com que o que está ausente se torne presente.

Sendo que a primeira ecologia escalada pelo autor com essa finalidade é a *ecologia dos saberes*, que na visão santiana, carrega a possibilidade para que a ciência não seja vista de forma reducionista, mas sim como parte de uma ecologia mais ampla de saberes e como oportunidade para que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber

popular, com o saber dos indígenas, das populações urbanas marginais, assim como as camponesas.

Nessa visão sociológica baseada na ecologia proposta por Santos, o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que ele produz na realidade, a partir da sua intervenção no real.

A segunda, por sua vez, é conceituada por Santos (2007, p. 32) como a *ecologia das temporalidades*, que busca possibilitar o entendimento da existência de outras temporalidades além da visão de tempo linear usual e recorrente atualmente pela ciência moderna. Esta que para o autor parte de uma percepção, que está ancorada numa racionalidade que supera o padrão linear usado atualmente, por uma referencia mais cíclica. E que permite o entendimento de que existem outras temporalidades além do padrão linear.

Como as que são utilizadas pelos trabalhadores do campo pertencentes a comunidades tradicionais na execução de suas atividades. Como a lógica dos ciclos naturais consideradas pelos camponeses em suas atividades agrícolas, dentre os quais o período de seca, de chuva, das fases da lua, período de vazão e enchentes, como o que ocorre nos rios na Amazônia. Estes que poder ser usados para mostrar que os tempos também são cíclicos.

Acerca disso, o autor ainda traz a reflexão de que devemos entender essa ecologia de temporalidades para ampliar a escala de percepção da contemporaneidade.

A terceira, por seu turno, é apresentada pelo teórico como a *ecologia do reconhecimento*, via pela qual o autor propõe uma descolonização das mentes, a fim de discernir o que é produto da hierarquia e o que não é, e as diferenças que restarem desse processo serão validadas.

Em sua quarta concepção o autor nos apresenta a *ecologia da transescala*, que permite a possibilidade de articular a realidade local com o regional, nacional e global.

Já na quinta e última concepção o autor nos apresenta a *ecologia da produtividade*, que sob a sua logica, consiste no resgate à valorização das formas alternativas de produção, que são criados por formas descentralizadas de organização na base da governança e autogestão, das economias populares solidárias, cooperativas de trabalhadores autogestionadas e demais empreendimentos sustentáveis e sociais, que a ortodoxia do sistema capitalista ocultou ou levou ao descrédito, ou não as aceitou como forma de produção.

Disso tudo, Santos (2007, p. 37) entende que essas *ecologias* levarão ao surgimento de muitas experiências que foram invisibilizadas pelo atual modelo dominante, que de outra forma, segundo o autor, será criada, a partir de experiências provocadas pelas sociologias insurgentes.

Estas que em sua logica, levarão a emergência de ações sociais que visam contrapor a ordem universal atual. Tendo em vista que essas sociologias produzem experiências que já existem como emergências criadas a partir da vontade de diferentes grupos, a fim superar alguma problemática existente em suas comunidades, em sua maioria voltada à superação da invisibilidade por parte do estado, ao não propor políticas públicas adequadas à realidade em vivem essas populações. Como a realizada pelo coletivo aqui estudado que inaugurou a escola com o intuito de suprir a demanda educacional.

Por sua vez, no campo da educação, Semprini (1999, p. 50) ao consolidar a sua linha de raciocínio, entende que o multiculturalismo pode substituir a perspectiva monocultural que dominou o ensino. No qual o mesmo imprime que a mudança necessária pode ocorrer por meio da reforma de textos didáticos, nas mudanças dos padrões curriculares, introdução de novas matérias e pela contratação de professores de diferentes grupos étnicos e experiências culturais.

Coadunando com a mesma perspectiva teórica adotada, McLaren (1999) entende que:

Em nossa cultura pós-moderna predatória e hiperfragmentada, a democracia é mantida através do poder de controlar a consciência e semiotizar e disciplinar corpos, através do mapeamento e manipulação de sons, imagens e informações e de forçar a identidade a refugiar-se em forma de subjetividade crescentes, experimentadas como isoladas e separadas de contextos sociais maiores. Agora a ideia de cidadania democrática tem se tornado sinônimo de cidadãos e cidadã consumidores e privados e da subalternização do outro (MCLAREN, 1999, p. 106).

McLaren (1999, p.110) também afirma que a resistência à dominação imposta por esses grupos monoculturais significa a desconstrução do padrão social atual, que ocorrerá, segundo o autor, por meio de uma conscientização intersubjetiva reflexiva, denominada por Freire (1987) simplesmente como *conscientização*, a qual só pode ser alcançada a partir de uma educação para a cooperação, para a solidariedade e para a autonomia dos sujeitos.

Desse modo, as emergências dadas a partir do ímpeto e da práxis social desses sujeitos não são utópicas e tampouco podem ser vistas catarses românticas. Visto que elas existem como legado das suas lutas desses atores por direitos e garantias de existência, de soberania e de autonomia em suas territorialidades.

E também porque é dessas experiências, que a proposta de educação realizada pelo coletivo aqui estudado se apresenta, como possibilidade de um projeto que busca a partir da cultura, da história, dos hábitos e práxis social, presentes na territorialidade desses atores, criar possibilidades para melhorar a condição social, cultural e econômica local.

Nessa perspectiva também é possível afirmar que hoje são diversas as experiências que possuem esse modelo de governança, como esta e que são organizadas a partir de grupos

locais, com base na solidariedade e na participação coletiva, muitas das quais surgidas a partir da inoperância dos governos e Estado, ao não oportunizar a todos as mesmas condições de vida e dignidade para a sua existência.

Nessa perspectiva ao analisar a matriz curricular desta escola, podemos observar que os temas geradores que balizam as semanas pedagógicas (alternâncias) realizadas por esta instituição. São voltados para ajudar os participantes do processo de ensino a conhecerem melhor o espaço, o território em que estão inseridos, de modo que se compreende a geografia, a história, as formas de organização social, de uso do espaço, assim como a cultura, a economia e o ecossistema local.

Além disso, essa matriz tem a função de introduzir os alunos política e socialmente na história de luta dos movimentos sociais do campo, levando-os a entender as formas de organização criadas por esses movimentos, visando garantir a gestão dos recursos e o desenvolvimento local.

E por fim, ela ainda busca levar o aluno a compreender a complexidade dos ecossistemas locais para que assim criem formas racionais de usos e gestão dos recursos disponíveis. Para assim, fomentar a capacidade de criação de políticas voltadas para a promoção do desenvolvimento familiar e comunitário local. De modo que estas abranjam a consolidação de empreendimentos que tenham como base a economia solidária em suas formas colaborativas, associativas, cooperativas e participativas de atuação, dentre outros.

Desse modo, essas relações ocorrem na instituição por meio de uma busca constante na direção da articulação existente entre universos que muitas vezes se contrastam ou se apresentam de forma complementar, entre a teoria e a prática, o mundo escolar e a vida cotidiana em sua realidade familiar, comunitária ou profissional, e, ainda, entre o abstrato e o concreto.

Essa situação corresponde à clássica indagação (FREIRE, P., 1996, p. 16): por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos? Nesse sentido, é possível observar que a pedagogia da alternância coloca, frente a frente, realidades diferentes: a escola, com a lógica da transmissão do saber, e a família e a comunidade, com a lógica da pequena produção. Sendo que desse modo, a formação por alternância apresenta uma dinâmica que carrega em seu cerne uma dialética que ocorre na relação entre o meio escolar e o meio vivencial familiar.

Diante desta panorâmica teórica e conceitual, ancorada na prática de muitos grupos sociais construídas pelos autores aqui apresentados no tratamento da temática em questão, compreende-se que as propostas educacionais como o promovida pela pedagogia da

alternância, buscam em sua estrutura, ressignificar tradições, costumes e saberes que, aos poucos, vão sendo esquecidos ou substituídos por novos, à medida que ocorre o avanço de novas tecnologias e de formas exógenas de cultura, que invadem, modelam e transformam o conhecimento local, a partir de novas centralidades, muitas das quais antinômicas à cultura, aos costumes, às crenças, às tradições e aos hábitos locais.

Para qual, é preciso construir projetos que busquem a resistência e autonomia destes grupos em face essas mudanças. De modo, que projetos educacionais, como o da pedagogia da alternância, como visto a partir do pensamento santiano, se tornem as vias sociológicas ecologizantes possíveis para a implementação de medidas que visem garantir a sobrevivência da cultura, dos modos de vida e da soberania desses grupos. Diante do avanço das estruturas monoculturais que levam a perda da cultura local, da diversidade étnica e biológica e da produção do saber, provocados por um sistema e uma ciência e produção de saber exóticas, antidemocráticas e indiferentes à condição sociocultural local.

3.3 As contribuições de uma escola que adotou práxis educativa da pedagogia da alternância e o currículo contextualizado para promoção do desenvolvimento socioeconômico em comunidades amazônicas.

Colaborando com essa temática os pensamentos de Althusser (1987) e Freire (1996) se alinham, ao visualizarem que a escola e a educação como aparelhos ideológicos do Estado, tanto na forma de pensar a sua estrutura de curricular, como na sua práxis para a formação de alunos, não mais respondem a muitas necessidades, projetos e problemáticas presentes do contexto atual.

Grosso modo, na concepção desses autores a escola contemporânea atua dando resposta aos interesses, às necessidades e a manutenção do projeto político e de poder das classes dominantes. Assim como para a satisfação das necessidades do mercado de trabalho e, nos últimos tempos, para a ampliação e manutenção da sociedade do consumo, que acontecem na visão desses autores, porque é por meio da escola, como aparelho ideológico que são transmitidos informações que tem a finalidade de levar as pessoas a aceitarem as ideias dos grupos dominantes como naturais, por meio de estratégias que são utilizadas para impor as vontades e as ideias do Estado e suas elites.

A essa perspectiva, se contrapõem as aspirações e proposições realizadas por Freire (1967, p. 36), que entende que uma boa educação deve ser desvencilhada da roupagem alienante, pois a mesma deve ser uma força de mudança e de desalienação. E também de McLaren (1999, p. 40) que alicerçado às ideias de Foucault (1972, p. 227), observa que essa

deve ser um instrumento pelo qual os indivíduos numa sociedade como a nossa possam ter acesso a todo o tipo de informação, a fim de consolidar uma estrutura cultural que seja capaz de provocar mudanças na sociedade.

Porem muitas das escolas fundadas na atualidade seguem as linhas do conflito social, das relações de poder e de marginalização. Por meio de situações criadas por grupos hegemônicos, que não permitem que a escola tenha uma boa condição para uma prática educativa que melhore a condição sociocultural de parcela da sociedade, sobretudo junto aos menos favorecidos.

Dando continuidade essa discussão, Gramsci (1987, p. 83) permite o entendimento de que esse tipo de escola possui um potencial alienador junto a sociedade, que ocorrem por meio de duas funções, que são: inculcar e minar as ideias dos grupos dominantes, destinadas a perpetuar diferenças sociais e cristalizá-las.

Isso acontece porque, de acordo com Gramsci (1987, p. 90), a escola não se aplica por ela mesma, mas sim a partir de uma relação existente entre a economia, a política, a história e a sociedade,. E nas últimas décadas, em minha opinião, com as condições ambientais resultantes do amplo processo de degradação imposta pelo desenvolvimento econômico em curso.

Dessa forma, tendo como base as informações de Gramsci (1987, p.86) um projeto educacional direcionado a fechar essas arestas, devem trazer inovações em seus métodos, em seus conteúdos e reorganizar suas práticas de ensino, tendo por base condições que visam possibilitar um vínculo mais estreito entre o mundo escolar e o mundo do trabalho e entre a teoria e a prática.

Ampliando o tecido teórico proposto por ora, Semprini (1999, p. 45) entende que a escola é um dos lugares consagrados para a formação do indivíduo rumo a integrá-lo numa comunidade. Pois para ele, é a partir da educação que o indivíduo cria laços que dão ao mesmo o sentimento de pertencimento e identidade a um corpo social. Uma vez que de acordo com esse autor, é a escola que tem a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades, a fim de permitir a construção de um espírito crítico, e assim escolher de modo autônomo, entre várias possibilidades, aquela que melhor lhe convém.

Nesse viés, ao pensar a perspectiva de uma pratica educacional emancipadora para o projeto educacional brasileira. Cavalcante (2006) defende a necessidade de uma formação educacional, para a reprodução de uma nova realidade social, política e econômica brasileira. E aponta que:

Atualmente, diante dos complexos problemas que a sociedade brasileira tem enfrentado na busca de melhor qualidade de vida, na instauração da ordem democrática, na luta por práticas políticas pautadas na ética e na justiça social, têm requerido considerados esforços intelectuais para compreendê-los de uma forma interdisciplinar, como caminho para uma compreensão de conjunto e de busca mais eficiente de soluções (CAVALCANTE, 2006, p. 10).

Esta autora atesta ainda da importância de uma prática educacional mais ativa para o reconhecimento do papel social de cada indivíduo, rumo à construção de conhecimento e à formação de novos valores para uma boa formação social e humana, assim como para uma melhor inter-relação com o meio ambiente.

No mesmo âmbito, Pinto (2000) em seus estudos sobre a educação, argumenta que o processo educacional deve dar ao ser humano uma condição de mudança que seja capaz de torná-lo crítico a sua própria realidade. Isto ocorre segundo na perspectiva do autor por que:

A educação é um fato de ordem consciente. É determinado pelo grau alcançado pela consciência social que objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. E que essa é a formação da autoconsciência social que ao longo do tempo alcança todos os indivíduos que compõem a comunidade. E que parte da consciência cultural atravessa as múltiplas etapas de consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante saber adquirido, a cultura, a ciência, etc.) até chegar à plena consciência (PINTO, 2000, p. 33).

Sendo esta ainda na visão de Pinto (2000, p. 49), a etapa em que todos os indivíduos alcançam o máximo de consciência crítica de si e do mundo. Pois em sua visão, a finalidade da educação não se limita a comunicação do saber formal científico, técnico, artístico, etc, em si. Mas também parte, do que se interna por meio dela para a evolução da condição humana do indivíduo que adquire saber.

Por isso, entende esse autor, que a educação é substantiva, altera o ser do homem. Se não fosse assim seria apenas mero ornamento da inteligência. Ainda para Pinto (2000, p.53) o homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo com uma visão mais crítica e a partir disso, se torna um elemento transformador de seu mundo.

Diante dessas virtudes atribuídas à educação é possível compreender porque a escola transformou-se no centro de controvérsias violentas nos últimos anos. Pois se percebe que na atualidade as escolas fundadas sobre as bases positivistas fordistas e tayloristas já não mais respondem às necessidades atuais da sociedade, ao deixar muitas lacunas no meio do corpo social.

Ainda acompanhando esse escopo, ao falarem sobre a condição educacional para a população rural brasileira. Fernandes e Molina (2004, p.63) mostram que é importante entender que os povos dos campos e florestas têm como base de sua existência o seu território, ou o local em que reproduzem as relações sociais que caracterizam a identidade de

seu grupo, condição que também possibilitam a sua permanência na terra. Numa visão que partindo do entendimento dessas autoras, é possível compreender que nos grupos que compõem essas territorialidades, há uma forte centralidade da família na organização das relações de produção. Assim como na construção de hábitos, costumes, crenças, cultura e modos de vida.

Mas que na atualidade, entretanto, diante das mudanças impostas pelo modelo desenvolvimentista que atingiu esses espaços, tais grupos, para se fortalecerem, tem direcionado esforços para a construção de projetos direcionados para o fortalecimento e desenvolvimento de suas condições econômicas, socioculturais e ambientais para resistir a essas novas demandas.

Na qual a educação se torna uma importante ferramenta para colaborar na construção de condições que visem garantir a criação de estratégias de permanência e resistência em seus territórios, a fim de superar as novas condicionantes impostas pelo modelo econômico vigente.

Esse modelo econômico que invade os territórios de diferentes formas, com objetivo de dominar e subordinar a produção e a força de trabalho, que se sujeitam, por meio da falta de políticas adequadas, assim como da aplicação destas satisfatoriamente.

Mas também, através de estruturas econômicas de subordinação, como entrepostos, monopólios, condições sociais como precarização, marginalização, segregação e, pela violência, e expulsão dos trabalhadores de suas terras, muitas destas praticados sob a égide da força coercitiva do estado.

Assim sendo, a superação destas problemáticas, parte da capacidade desses grupos em organizar formas de resistência para a superação desses legados, e a educação nos últimos anos, se apresenta como principal marco dessa luta. Pois é por meio desta que ocorre à abstração de conhecimentos e saberes que produzem estruturas que conduzem essas populações à consolidação das bases que permeiam a superação de muitas problemáticas que amputam o desenvolvimento, a soberania e a realidade desses grupos.

Diante da panorâmica histórica aqui apresentada, é importante mostrar, que na escola fundada pelo grupo aqui estudado, tais transformações, ocorrem por meio de um projeto educacional que, segundo as novas concepções impostas para o desenvolvimento social do século XXI, tem como base a solidariedade, o humanismo, a consciência ambiental e planetária e o desenvolvimento econômico solidário. Destarte ainda, que na perspectiva aqui debatida, a proposta educacional realizada por esta escola, se configura como um paradigma

possível para uma prática educacional decente, como o proposto por Santos (2002, p. 86), porque ela é participativa, solidária, autônoma e integrada à realidade.

Mas que também tem como base as proposições realizadas por Freire (1996, p.9), por ser feita enquanto compromisso histórico de homens e mulheres para a consolidação de formas de resistência que sejam capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Esta, que em sua visão, se coaduna como uma solidariedade orgânica, social e política que precisamos para construir uma sociedade menos feia e mais amistosa, em que possamos ser mais nós mesmos. (FREIRE, 1996, p.11).

Sendo este um tipo de solidariedade que só pode ser viabilizada por meio de uma educação que possibilite um diálogo constante em face de democracia, que possibilite ao homem e à mulher como ser criador e recriador da sua cultura a partir de uma discussão corajosa da realidade (FREIRE, 1996, p.15). E partir disso, consolidar uma proposta de educação que seja capaz de levar a sociedade a superar um legado de problemáticas socioculturais existentes em seus territórios tais: violência, fome, marginalidade, desemprego, problemas ambientais e outros.

Entendendo que partindo dessa dialógica, a proposta educacional de uma escola em alternância, traz em seus pilares, práticas curriculares, métodos, conteúdos, ferramentas e estratégias de ensino a partir, e com o meio social, cultural e profissional dos alunos. A fim de lhes possibilitar uma formação global ou contextual, mediante a produção de conhecimento ancorado à própria realidade, e não, mas, de uma educação dissonante da condição social, econômica e ambiental do aluno, (ESTEVAM, 2001; GIMONET, 2007; MELO, 2010 e 2018; NOSELLA, 2011 e PASSOS,2011).

Esta que ocorre numa dinâmica que, segundo Gimonet (2007, p. 108) é possibilitado por meio de uma prática pedagógica que valoriza a realidade dos sujeitos em formação, mas que também pode ser chamada de corrente da pedagogia da complexidade. Da qual, este mesmo autor traz a reflexão de que:

Se a instituição educativa opta pela formação global do adolescente por alternância, como é o caso dos CEFFAs, é então, toda a sua vida cotidiana que deve ser considerada. O saber a vida no seio de sua família, a vida e a prática profissional no seu empreendimento ou numa empresa externa, a vida social no seio da comunidade ou do povoado, mas também todo o ambiente físico e humano em que esta convivendo.

Presencia-se, neste caso, uma alternância entre a vida cotidiana de um adolescente com o seu contexto, suas atividades, que constituem “seu” meio de vida e outro que é o meio de vida escolar no CEFFA. A abordagem, neste caso é menos binária e, segundo os componentes da situação de formação considerados, representa-se a alternância como uma relação: seja entre as instituições: família, empresa, comunidade, escola; seja entre os atores: pais, alternantes, formadores, mestres de estágio; seja, ainda, entre a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhados: empíricos, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais; seja

entre os processos: ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, ou ainda problematização, conceptualização.

E, talvez, ainda, outra coisa, porque, pela alternância, tudo isto é um jogo, e é sob o ângulo da complexidade que convém aborda-lo (GIMONET, 2007, p. 121).

Sendo também através desse viés possível entender, que as propostas educacionais criadas pelos Centros de Formação Familiar em Alternância – CEFFAS, a exemplo as CFRs, estão de acordo com as finalidades da educação do novo milênio, que preconizam que as formações integrais deverão preparar os jovens para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, ainda formando-os para uma vivência ética, para o pensamento crítico, concomitante a com um desenvolvimento de competências e habilidades para continuar produzindo conhecimento a partir da sua realidade.

Essas propostas estão ainda de acordo com os princípios e reflexões da comissão internacional sobre educação do século XXI da UNESCO, adotados em diversos países distribuídos pelo mundo e, no caso, brasileiro pela lei 9493/96, que baliza o processo educacional existente no país.

Diante disso, é importante destacar que a pedagogia da alternância, se configura como uma proposta de ensino, que, tanto na sua origem francesa, como na sua adoção no Brasil e no Amazonas, possui como referência à superação de um legado de descontextualidade entre a teoria e a prática, entre o discurso e a realidade e entre campo e cidade. Uma vez que em ambos, ela surge com a o intuito de criar representatividade para sujeitos e campos sociais, ideológicos, culturais e sócios espaciais divergentes.

Sobretudo junto aqueles situados no meio rural, que visualizam nessa proposta de ensino a possibilidade de superar condições históricas de atraso, marginalidades, problemáticas e carência, que ocorre por meio de uma proposta que lhes possibilite uma prática educacional que partido de uma realidade socioeconômica, age sobre a mesma, a fim de transforma-la.

Cujo objeto de estudo converge em debater as emergências, as necessidade, as problemáticas e problemas e as complementaridades a serem superadas ou ampliadas localmente. A partir de uma prática educacional que leva em consideração as tradições, as crenças, o modo de vida, a realidade e as vivências cotidianas em suas propriedades familiares e convívio comunitário, a fim de criar um contraponto ao modelo de ensino tradicional imposto às escolas rurais.

Esta que é praticada a partir de uma estrutura de ensino que carrega em sua essência um desígnio que vai além do praticado pelas escolas tradicionais, ao oportunizar uma educação para autonomia dos sujeitos sociais participantes, pautada na sua realidade e com a

sua identidade. E não mais sob a lógica de um ensino alienada à condição sociocultural do aluno. Para assim promover a autonomia dos alunos e sua família tanto economicamente, ao permitir com que seus participantes criem oportunidades relacionadas à produção de emprego, à geração de renda, à segurança alimentar, à gestão dos recursos naturais, à valorização da cultural, assim como socialmente ao permitir-lhes novas formas de organização social, dentre outras condições localizadas nesses sítios.

Esta que são superadas de acordo com Melo (2018) e Passos (2011), por meio da consolidação de empreendimentos agroecológicos voltados para satisfazer à segurança alimentar, à geração de trabalho e renda e uma melhor condição social, que ocorrem, quando os participantes da escola são desafiados a experimentar novas formas de organização social, política, econômica e ambiental, voltadas a construção de novas possibilidades para a gestão dos recursos existentes localmente.

Sendo que tais processos, na formação proposta por uma escola em alternância, são possibilitados por uma proposta curricular que aborda assuntos de seus interesses, suas necessidades e ancoradas a realidade econômica e cultural do aluno, assim como da sua família e comunidade. E por meio de uma formação que não somente acontece por meio da troca de conhecimentos com o meio em que vive. Mas também, por meio de uma ótica e filosofia universal, que ocorrem a partir de uma relação de alteridade e solidariedade entre meio e a comunidade. Esta que aqui pode ser pensada como fruto da complementaridade e da complexidade desse modelo educacional rumo à ecologia de saberes proposto por Santos (2002, p.44), ao congrega homens e mulheres aos ambientes que habitam.

Diante do propósito aqui debatido, também é importante destacar que a pedagogia da alternância carrega também na sua proposta de ensino, uma estrutura de conhecimento que permite a religação de saberes, como proposto por Morin (2001, p. 34), a partir da valorização de conhecimentos descentralizados pela ciência moderna há séculos, a partir de ciência moderna que marginaliza, desapropria e omite o conhecimento criado na cotidianidade de diferentes comunidades periféricas.

Como também os ocorridos junto as diferentes populações que se hospedam em meio às florestas, às margens dos rios e nos campos. Como a que promove a organização do projeto educacional aqui abordado. Estas que observam e se relacionam com o mundo, por meio de valores e percepções experiências e vivências que vão além da valoração imposta pela ciência positivista. Mas assim a partir de valores presentes na solidariedade do grupo, nas suas crenças, costumes e tradições, nos seus modos de vida e laços culturais, que tem como base as relações simbióticas existentes com o meio. Dentre outras formas de inter-relação e de

conhecimento apropriados pelos mesmos, que ocorrem a parti de numa relação que segundo Freire (1996, p. 12), se dá não só para, mas com o mundo e com os outros.

Estas que se substanciam em nossa visão, à medida que para muitas populações humanas moradores de comunidades tradicionais, principalmente para os grupos indígenas, quilombolas, a natureza é a grande provedora da vida. Numa relação em que o homem é apenas mais um elemento, dentro de um ecossistema complexo e em constante evolução. Sabendo-se, que na atualidade, tais concepções de mundo começam a ser reavaliadas por muitos estudiosos da crise do conhecimento. Principalmente pelos que se identificam com o estudo da complexidade, da interdisciplinaridade e do multiculturalismo.

Os mesmos que permitem uma reflexão de que, a superação da problemática atual imposta ao conhecimento, requer da valorização de saberes que há tempos foram omitidas pela ciência moderna. Esta sendo uma ciência que se tornou indiferente aos saberes experienciais, vivenciais e às culturas tradicionais de diferentes populações espalhadas no planeta, sobretudo as periféricas.

Neste viés é possível observar, que essas comunidades usam uma estrutura cultural que vai além do utilizado pela ciência tradicional, visto que a logica de produção cultural presente junto a essas populações, o conhecimento não é somente produzido no campo do que é verificável ou observável, mas também pelo que está presente nos símbolos e simbologias, nas manifestações socioculturais, contidas nas crenças, nas danças, nos ritos e rituais, no misticismo e na religiosidade, nos modos de produção, presentes na cosmovisão destas.

Para qual é possível entender que a superação das arestas encontradas junto à sociedade atual, resulta desse modelo científico e desenvolvimentista reducionista que segrega outras formas de conhecimento. Cujas superação requer da consolidação de políticas educacionais que sejam capazes de construir um legado que possibilite a superação do desgaste sociocultural criado junto a essas comunidades, que foram criados através de um padrão que segundo Santos (2002, p. 64), não reconhece e não valoriza o conhecimento criado por muitas comunidades na atualidade.

Mas também em minha visão, porque a estrutura econômica nacional e mundial não possibilita aos seus trabalhadores de forma equitativa e efetiva no início desse século, principalmente aos moradores das periferias das grandes cidades e regiões periféricas do campo as condições necessárias para a superação desses desgastes.

Retomando o escopo proposto e a fim de contextualizar a temática proposta e o objeto em questão, ao apresentar a proposta educacional de uma escola do campo que adota as práticas de ensino e a estrutura curricular da Pedagogia da Alternância no município de Boa

Vista do Ramos – AM. Melo (2010) forma o entendimento de que esta é uma prática formativa proposta para educação dos sujeitos coletivos locais, lastrada na cultura, nos modos de vida e na realidade, feita sobre o protagonismo e organização desses atores. A respeito disso, Melo destaca que:

Trata-se de uma proposta sócio educativa de formação de sujeitos coletivos locais, que tem como base suas culturas, modos de vida, práticas sociais do trabalho e organização social dos povos que habitam as comunidades tradicionais. [...] 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 de 1995, [...]. Representa uma proposta alternativa para os trabalhadores do campo que tem na sua cultura local o lastro do conteúdo curricular voltado para a emancipação social e o desenvolvimento regional, [...]. Pautada na ideia de que o homem amazônico pode ser o protagonista de sua própria educação, pois, enquanto constructo social ele se cria e recria-se como sujeito em sua própria hominização. 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, ela promove a partir de projetos, o desenvolvimento de empreendimentos econômicos e solidários (MELO, 2010, p. 55).

O mesmo apresenta que o papel da escola em alternância criada pelas organizações do campo do município, é voltado para a formação de seus filhos, por meio de uma educação contextualizada ao cotidiano de agricultores familiares locais. Para qual orienta que:

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 nas estratégias pedagógicas e práticas sociais coletivas para homens e mulheres da Amazônia, no intuito de possibilitar um maior envolvimento com a floresta, com a terra, com as águas, com o fulcro de desenvolvimento e construção de projetos de vida. [...] É uma possibilidade de os educandos compreenderem a realidade, lerem a própria vida, escreverem a própria história. [...] Nesse modelo de ensino, os alternantes também são autores de sua própria formação, submersos num processo permanente de práxis sócio profissional (ação-reflexão- ação), fazendo do espaço de formação da Casa Familiar Rural e de suas unidades produtivas agroflorestais (propriedade rural) um lugar mútuo de ensino aprendizagem de valores e de solidariedade (MELO, 2018, p. 83 e 86).

Aprofundando os debates que se ampliam sobre a temática em questão, Gimonet (2007, p. 81) entende que introduzir a alternância para a formação, significa diversificar os espaços e os tempos para aprender, se formar e se orientar e, desse modo, substituir uma pedagogia plana por outra no espaço e no tempo.

Por conseguinte o mesmo atesta que, essa introdução significa ingressar na complexidade e na educação sistêmica do método de ensino utilizado por elas, que é a pedagogia da alternância. Cujo princípio é a combinação de períodos de vivências entre a propriedade familiar, a comunidade, a escola e o meio.

O mesmo ainda defende que esta prática de ensino não se encontra mais na clássica triangulação ensino-saber-aluno no seio da classe, mas sim nas múltiplas relações existente diante da diversidade de instituições e atores co-formadores, no entroncamento dos quais se encontram os alunos (GIMONET,2007, p. 86). Este que também é um ensino que ocorre por meio de uma pedagogia da partilha, da cooperação e da parceria. Numa lógica que, de acordo com Estevam (2001, p.84), é possível por meio do diálogo existente com os monitores e colegas e que se transforma num momento em que estes encontram novas fórmulas para o enfrentamento de problemas originados na sua própria realidade.

Dando amplitude ao debate, Gimonet (2007, p.23), afirma que uma escola que adota a pedagogia da alternância, além de trabalhar os conteúdos do núcleo comum curricular, desafia os jovens a resolver problemas originados dentro de situações cotidianas do seu meio profissional e social. E que se soma a isso, o fato de que, numa escola que adota a pedagogia da alternância, os jovens aprendem técnicas e atividades, que vão desde o planejamento de uma simples atividade, como a limpeza e manutenção da escola ou da propriedade, como cozinhar, fazer limpeza de instalações, etc. Até atividades que exigem maior grau de conhecimento, como administração de seu próprio empreendimento, noções de beneficiamento, tratamento e comércio, de organização sindical, cooperativismo, associativismo, dentre outros.

Desse modo, a escola trabalha uma ideia de interdisciplinaridade a partir da integração de assuntos relacionados à realidade dos jovens, com conteúdos sistematizados pelo saber científico. Este que acontece por meio de uma formação que ocorre consubstanciada a uma ética universal e a uma nova cosmovisão de mundo, dessa vez não mais unilateral, mas, multifacetada por e pelos agentes que contribuem, na, e para a formação humana, inclusive o meio ambiente e suas múltiplas relações e interações, como pregam Morin (2003) e Santos (2005).

Diante disso se percebe que o papel de uma escola em alternância é preparar os futuros agricultores familiares a partir de uma educação que lhes permita dentro de uma formação integral, criar mecanismo de ações para o seu desenvolvimento social, político, cultural, econômico, sem perder de vista a consciência ambiental.

Nesse sentido, minha compreensão é a de que a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma importante estratégia pedagógica para superar um difícil legado presente nesses territórios, que se apresenta por meio de uma prática educacional desconectada da realidade, alienadora e excludente. Numa perspectiva de que em muitos casos a educação é praticada de forma descontextualizada da realidade do aluno e sua comunidade.

Pois no contexto atual, em que se apresentam as realidades brasileira e amazônica, é importante criar espaços educacionais que possibilitem o diálogo constante entre a prática educacional e a realidade da comunidade escolas. Tendo em vista que na atualidade, se de um lado a educação praticada nesses espaços não responde ao seu papel social transformador, por outro, ela, como projeto político, não se alimenta dos anseios populares e se distancia destes, por meio de práticas alheias as particularidades, singularidades e as diferentes condições socioculturais presentes nesses espaços. Sentido que no caso brasileiro, foram criadas pelo modelo impositivo, autoritário, excludente e antidemocrático, experimentados, ainda durante o período de colonização, e continuados com a implementação de governos autoritários, anversos à realidade social. E cuja realização se estende até os dias atuais.

E que processos, para serem dinamizados, devem colocar a sociedade, principalmente a massa de excluídos que por séculos tiveram seus direitos alijados no centro desses debates, em busca de criar melhores soluções para essas problemáticas. A fim de superar um legado que de acordo com Freire (1987) e Santos (2002) são fomentados pelos sistemas capitalistas de exploração, pelo padrão de produção científica, assim como pelas diversas instituições criadas e adotadas durante o processo evolutivo desse sistema.

Estas que na atualidade não possuem mais suporte para representar e responder às demandas necessárias para promover o desenvolvimento social necessário junto a diversas populações. Tendo em vista que o sistema dominante em tramite, expulsa cada vez mais, para uma situação caótica, uma massa de excluídos, aqueles conceituados por Freire (1987) como: os esfarrapados do mundo e condenados da terra. E que para fazer frente a esses movimentos excludentes, é necessário construir espaços educacionais com vias para a democracia, porque estes se mostram mais solidários e participativos e possuem suporte na realidade social, cultural, econômica e ambiental em que seus atores estão inseridos.

Em vista disso esses espaços devem principalmente agregar em suas bases diferentes pensamentos políticos, filosóficos, religiosos e culturais, no qual, Freire (1996) entende que um projeto educacional nesse sentido é possível por meio de:

Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando, como sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer. E[...] Da solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como forma de lutas capazes de promover e instaurar a “ética universal humana”. Essa dimensão utópica que tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades (FREIRE, P., 1996, p. 8).

Viés pelo qual, é possível crer que a escola e os processos educacionais trabalhados nesta, devem responder a essas expectativas, apesar de que em muitos casos a escola tradicional, também fazer parte da consolidação dessas problemáticas. E por isso, requerer-se,

na atualidade, a formação de novas estruturas, ferramentas, métodos e metodologias para enfrentar essas necessidades e limitações impostas a muitas comunidades, ao longo de suas trajetórias desenvolvimentistas. Sobretudo as periféricas, presentes às margens das grandes cidades, das estradas, nos sertões, nos campos, nas águas e florestas.

Nesse sentido, Santos (2001) entende que a alienação tende a ser substituída por uma nova consciência, uma nova filosofia moral, que não será a dos valores mercantis, mas sim da solidariedade e da cidadania. Sendo esta uma posição, que toma corpo por meio de escolas e de processos educacionais emancipadores, como as adotadas pelas escolas que adotam pedagogia da alternância.

Portanto, é por meio desse processo educativo que é possível vencer situações que foram criadas no curso do desenvolvimento do sistema político e social experimentado até então, que levaram a uma grande demanda de consumo dos recursos naturais e a um processo de exclusão de parte da população ao acesso do direito de uso desses recursos, à dignidade e à vida.

3.4 Entrevistas realizadas com os participantes do projeto a fim de contextualizar a fala desses atores à pesquisa realizada

A fim de apoiar as narrativas aqui realizadas sobre a trajetória histórica de consolidação do movimento social precursor da Pedagogia da Alternância das CFRs no Amazonas, foram realizadas entrevistas com lideranças e participantes deste movimento. Por onde se buscou compreender o processo de mobilização, consolidação e funcionamento da primeira escola no estado a utilizar a pedagogia da alternância em sua prática de ensino.

Nessa direção, a primeira entrevista foi realizada em junho de 2018, com a professora M.G.P., uma das líderes do movimento no estado, a partir de uma conversa que foi realizada na sede do IFAM – Campus Manaus Zona Leste – CMZL. Este que é a instituição com a qual o movimento ARCAFAR-AM mantém um termo de cooperação, que ajuda no desenvolvimento e manutenção do movimento no estado, desde o período de implantação.

Tais relatos corroboraram e são corroborados com a fala de outros entrevistados presentes no decorrer deste trabalho, para assim complementar as narrativas do grupo, que ocorre a partir do apanhado das lutas, das estratégias, do apoio encontrado, da solidariedade, das dificuldades, dos desafios e da dedicação da população, assim como de outras instituições parceiras, para a implantação da primeira escola no estado a educar os moradores das comunidades ribeirinhas por meio da Pedagogia da Alternância das CFRs.

Assim, no primeiro momento da entrevista, a entrevistada discorre sobre a origem e as primeiras iniciativas e tentativas do movimento para a construção de uma CFR no estado. Acerca disso, ela faz a seguinte colocação:

Meu trabalho com a Pedagogia da Alternância teve início por volta de 1995, quando iniciei o trabalho de apoio pedagógico na antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus – EAFM, a partir de um convite das lideranças do movimento da Associação Casa Familiares Rurais – Arcafar Norte – Nordeste. Para conhecer o trabalho da Pedagogia da Alternância das CFRs e participar de uma formação com esse processo de ensino e inauguração de uma CFR na região de Altamira – PA, na região da Transamazônica. Na ocasião participaram desse evento além de mim, o diretor da EAFM a época e alguns professores e técnicos da escola.

Depois desse primeiro contato, fizemos várias reflexões sobre aquele momento vivenciado naqueles dias de formação. Logo em seguida nos lançamos ao desafio de iniciar o movimento aqui no estado, porque percebíamos naquele período a necessidade de criar uma proposta educacional voltada para a nossa realidade, em detrimento de somente termos na escola um modelo de educação tecnicista, que não dialogava com a realidade da nossa população.

Digo nossa população porque a maioria dos caboclos amazônicos leva um modo de vida peculiar, e o modelo educacional existente na escola (falo da EAFM) naquele período contrastava com essa realidade. E daí nasceu o desafio de trabalhar a pedagogia da alternância no estado (*M.G.P., Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Observa-se nas falas da interlocutora que a iniciativa de promover a Pedagogia da Alternância no estado é realizada a partir do convite da ARACAFAR norte/nordeste, responsável pela mobilização do movimento na região Norte a diretoria do instituto daquele período. Nota-se ainda que, a partir dessa participação, ocorre a iniciativa e o protagonismo do corpo técnico da antiga EAFM e de seus parceiros para a promoção do movimento no estado e a preocupação destes, em promover uma estrutura de educação que dialogasse com o contexto regional, visto que o modelo praticado com a escola contrastava com a realidade de muitos alunos, como visto na continuação da entrevista.

E assim nasceu o movimento da Casa Familiar Rural no Amazonas, a partir de um seminário realizado para conhecer e divulgar o trabalho da Pedagogia da Alternância e da CFR no Amazonas.

O primeiro foi realizado na EAFM, por volta de 1996 para sensibilizar e mobilizar os alunos, os técnicos, os professores e os gestores da escola, mas também as lideranças sociais, pois foram convidadas as lideranças dos movimentos sociais do estado, dos sindicatos rurais, da fetagri, das associações comunitárias, da pastoral da terra e outros que ajudaram na formação do movimento aqui no estado. E os alunos, porque os alunos foram os maiores animadores desse processo.

Depois desses momentos iniciais, os alunos daqui começaram a me procurar para fazer parte desse trabalho e conhecer a filosofia de trabalho da pedagogia da alternância. Ai teve uma hora que nós tínhamos muitos alunos e professores interessados e participando e nós não tínhamos mais aonde colocar tanta gente, você lembra (*M.G.P., Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AMI*).

Neste trecho da entrevista, a interlocutora destaca a colaboração dos alunos para o fortalecimento do movimento no estado e destaca que estes, em conformidade com professores voluntários da escola (EAFM) e com as famílias mobilizadas para participar da

experiência, criaram uma grande expectativa para a construção de uma CFR no município do Rio Preto da Eva. Em seguida, ela destaca que essa foi uma mobilização que infelizmente veio a caducar, por conta da falta de apoio da municipalidade local e de outras instituições que poderiam contribuir com a iniciativa.

Desse modo, em função dessas dificuldades, o movimento buscou outro local para assim colocar a experiência na prática, como consta na continuação de sua fala:

A partir disso, nós percebemos a necessidade de colocar de fato para funcionar esse movimento e nós encontramos e decidimos começar no ramal Manapólis no assentamento do Iporá, no município de Rio Preto da Eva (AM), junto com as famílias locais.

E lá nós fizemos um excelente trabalho com os meninos (alunos participantes) aqui da escola. Esses meninos eram todos jovens, mas eles tinham muito interesse e responsabilidade com esse trabalho e eles iam até lá para trabalhar mesmo, precisava ver a dedicação deles. Eles eram os mais entusiasmados pela proposta de trabalho e a comunidade também lhes apoiava.

E lá nós experimentamos diversas coisas com as famílias locais, pois eles também estavam muito contentes com o que estava acontecendo. Mas infelizmente devido a diversos fatores, mas principalmente devido à falta de apoio político, porque esses movimentos incomodam muito os políticos, nós não tivemos êxito em colocar para funcionar uma CFR no município, por conta da falta de apoio institucional, porque não dá para trabalhar uma CFR sem apoio de outras instituições (*M.G.P., Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Mostra-se no exposto pela entrevistada que as primeiras iniciativas para a consolidação do movimento articulador da pedagogia da alternância, como proposta de ensino para educação das comunidades ribeirinhas no estado, foram promovidas a partir da ação de profissionais da área educacional da antiga EAFM, atual IFAM-CMZL, mas também da participação dos alunos desta escola, o que levou a um processo experimental que não teve êxito devido à falta de apoio institucional no município de Rio Preto da Eva, apesar da participação da comunidade local.

Tal situação segundo a entrevistada levou o movimento a buscar outro local para experimentar esse processo, que veio a ser inaugurado em maio de 2002 no município de Boa Vista do Ramos, como relatado na sequência da conversa:

Diante desse impasse, o próximo passo foi buscar outro município para trabalhar. E aí, nessa época, a partir da iniciativa de alunos que participavam do nosso movimento e que faziam o curso florestal daqui da EAFM, que foram estagiar no município de Boa Vista do Ramos e começaram a falar da CFR e da pedagogia da alternância no município, a partir de oficinas e de seminários que ocorreram no município, articulados pela prefeitura do município, a EAFM, o Imaflora e a OELA.

O que levou o projeto Casa Familiar Rural a ser escolhido dentre as propostas definidas nessas reuniões para compor o leque de projetos para ajudar a realizar o desenvolvimento integrado do Município, que era o objetivo do trabalho desses seminários e oficinas realizadas pela prefeitura e seus parceiros e que tinha a participação de todas as lideranças comunitárias locais. O que levou a inauguração da primeira CFR no estado, na comunidade Cristo Bom Pastor do Pari, em 13 de maio de 2002. Era a data comemorativa do dia das mães nesse dia e o período da lua

nova. Essa data foi escolhida, pois, na crença dos agricultores, o plantio nessa fase da lua faz crescer melhor as plantas.

E assim começou a história da CFR em BVR e no Amazonas, com a participação de 30 jovens indicados e escolhidos por diferentes comunidades, das cinco regiões do município de Boa Vista do Ramos (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Compreende-se na fala da entrevistada que devido ao fracasso da primeira experiência e a motivação dos participantes do movimento, a próxima iniciativa foi buscar outro lugar para experimentar o trabalho com a pedagogia da alternância. O local em que foi inaugurada, em 13 maio de maio de 2002, a primeira experiência com essa proposta de ensino no estado, com a participação de diversas lideranças do movimento e de representantes do município e das famílias participantes foi Boa Vista do Ramos. Essa iniciativa levou a formação de centenas de agricultores familiares, como consta no decorrer da entrevista.

Na primeira semana de aula, nós tivemos a formação dos monitores com a participação de lideranças locais e da Arcafar – Norte/Nordeste, dos municípios pertencentes à região da Transamazônica, Medicilândia, Uruará e Altamira, além de Santarém e Óbidos, (Municípios do estado do Pará), das famílias dos alunos, da prefeitura de Boa Vista do Ramos e da EAFM e outros parceiros.

Logo após a inauguração, nós tivemos a primeira alternância com o tema: onde vivemos. Nesse período, as aulas eram realizadas no centro social da comunidade e embaixo das árvores existentes próximo a esse centro social.

Passado algum tempo, nós entendemos que havia a necessidade de termos o nosso próprio local, e com muito esforço nosso, dos comunitários, das famílias e dos parceiros, nós conseguimos recursos para comprar uma área de terra, de dois hectares, próximo à comunidade da Boa União do Rio Urubu, onde, no ano seguinte, nós inauguramos a sede definitiva da CFR de BVR. E também onde formamos durante esses 16 anos de existência da CFR no município, aproximadamente 170 alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e técnico em agroecologia, ensino médio tecnológico (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

No decorrer da entrevista, a entrevistada destaca o empenho, a solidariedade, o trabalho e a colaboração da prefeitura local, dos parceiros e das famílias para o sucesso da implantação da instituição e evidencia a importância das famílias para o sucesso das atividades, uma vez que elas lutavam para manter as alternâncias, mantendo a escola com alimentos e com a própria participação quando convidadas a participar das atividades da escola.

Nesse trecho, a entrevistada faz um prospecto do processo de consolidação e dos desafios para o funcionamento da primeira escola no Amazonas a trabalhar a proposta educacional da pedagogia da alternância em comunidades ribeirinhas. A entrevistada destaca também a importância da Prefeitura local, dos parceiros, em especial do IFAM – CMZL e das famílias locais para a construção e funcionamento da escola.

E também destaca o protagonismo das famílias locais participantes da associação responsável pela CFRBVR, para a formação dos agricultores familiares do município.

Nessa direção, ela descreve que:

Disso tudo, nós temos que parabenizar o empenho dado pela prefeitura de BVR daquele período, dos parceiros e das famílias que foram incansáveis em promover o funcionamento da CFR. Porque tu lembrás que, naquele momento, foi muito difícil para nós colocarmos em funcionamento as alternâncias, pois, quando chovia, o centro social que nos foi disponibilizado chovia dentro e molhava todo nosso trabalho pedagógico e, a partir disso, nós percebemos que tínhamos a necessidade de ter o nosso próprio espaço.

Mas mesmo assim nós temos muito também a agradecer os moradores e as lideranças lá da comunidade do Pari e os pais dos alunos que participavam da CFR, pela ajuda que eles deram naquele período, porque naquele momento eles foram muito colaborativos com o nosso trabalho.

No começo eram os pais que ajudavam como podiam na realização das alternâncias, eles e os meninos e meninas, os alunos. Pois eram eles que traziam alimentos, como: jerimum, banana, peixe salgado, carne salgada e outros alimentos, que nós fazíamos para as nossas refeições nas alternâncias. E a prefeitura e os parceiros que cederam seus técnicos e pessoas que colaboram com a realização das atividades. E vocês também que eram voluntários no trabalho da ARCAFAR –AM.

E após muitas lutas e o empenho das famílias pertencentes à CFR, dos parceiros que ajudaram com que nós tivéssemos o nosso local definitivo de trabalho.

E isso nós devemos muito a prefeito daquele momento também, que não mediu esforços em nos ajudar a inaugurar nossa sede definitiva na comunidade da Boa União, na região do Rio Urubu, por volta de 2004 (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Como visto no decorrer da entrevista, é evidenciado o papel das parcerias citadas pela entrevistada para o decurso do trabalho da CFR no município. Nela, a entrevistada destaca o papel da prefeitura local, dos parceiros, dos voluntários e das famílias, no protagonismo, na participação, no empenho e na colaboração para a inauguração, realização das alternâncias e construção e conquista da sede definitiva da instituição, devido às necessidades expressas pela mesma que prejudicavam o trabalho pedagógico da escola.

Dando continuidade, a coordenadora pedagógica da CFRBVR – IFAM fala sobre a estrutura da escola em alternância de Boa Vista do Ramos e sobre o funcionamento da instituição. Acerca disso, ela faz a seguinte consideração:

Essa estrutura, ela é desenhada no formato de uma construção indígena, ela é bem ao estilo regional. Já começa com esse impacto visual, que tem um chapéu de palha central, no interior da obra, onde ocorre as nossas atividades durante as alternâncias. Ela é composta de dois alojamentos que hospedam os alunos durante a semana de aula, um masculino e outro feminino, uma biblioteca e uma cozinha-refeitório.

Essa estrutura já ajudou a formar cinco turmas lá em Boa Vista Ramos, de quase todas as comunidades do município. Mas também já formou alunos de outros municípios também. Nós formamos de outros municípios também, porque uma menina lá de Parintins, ia participar das Alternâncias.

Esses alunos, eles foram formados no nível fundamental do 6º ao 9º ano e no ensino médio tecnológico em agroecologia, todos com o apoio aqui do IFAM-CMZL. Pois é o IFAM que faz a titulação e a documentação desses alunos. Graças a Deus o IFAM ajudou muito nesse processo. E eles aqui não medem esforços em ajudar.

Olha a secretaria daqui, na época da formatura reúne toda a documentação dos alunos, registra os alunos e resolve toda a documentação deles para gente. Eles são esses nossos parceiros que ajudam a fazer acontecer esse projeto, ele também cede profissionais para a realização desses cursos, e olhe, a maioria são os profissionais aqui (IFAM-CMZL) que iam até lá (CFR) fazer as alternâncias.

E eles não medem esforços em ir não, eles ficam muito animados, depois muitos deles voltam aqui para perguntar quando será a próxima alternância que eles poderão ajudar, eles se colocam a disposição da gente, tu acredita? Muitos deles foram seus professores aqui na escola (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Já em outra parte, a entrevistada fala sobre as dificuldades, os desafios, as parcerias e as possibilidades para o desenvolvimento da pedagogia da alternância no estado do Amazonas. Nesse momento, ela aponta a participação do IFAM-CMZL, como instituição que colabora com o funcionamento das atividades da CFRBVR, questão que é corroborada com o depoimento de outros participantes do movimento realizadas em outras entrevistas, presentes no decorrer deste trabalho.

E é o IFAM que tem se responsabilizado nos últimos anos pelo funcionamento da CFR de BVR. São recursos de projetos que nós escrevemos aqui que ajudam no funcionamento da CFR. Para isso, nós temos que agradecer a compreensão e a disposição do Reitor do IFAM e da diretoria e o quadro técnico aqui do IFAM – CMZL, pela disposição e empenho em nos ajudar e deixar a disposição da ARCAFAR – Amazonas e em apoiar o nosso trabalho.

Mas infelizmente isso nos últimos anos vem mudando por aqui, porque a cada ano vão sendo criadas muitas dificuldades a serem superadas e os recursos também estão se tornando cada vez mais limitados. Agora esse ano, o recurso que ajudava a custear os professores e profissionais que se disponibilizavam para sair daqui e ir até lá fazer as alternâncias, eles não vão existir mais e aí fica difícil manter, porque os recursos vão ficando escassos e o nosso corpo técnico também vai diminuindo (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

É observado nesse fragmento da entrevista, a disponibilidade do IFAM-CMZL no apoio das atividades da instituição estudada, o que é fruto de preocupação por conta da entrevistada, visto que, em sua fala, ela assumiu a preocupação pela falta de recursos nos últimos anos, para dar continuidade às alternâncias. Quanto à mão de obra disponível para a realização das atividades em uma CFR, a mesma entrevistada faz a consideração de que:

Há a dificuldade de manter os profissionais, porque muitos são voluntários e tem um tempo que eles têm que buscar outros meios de vida para si manter, principalmente os da Arcafar. E nós não temos recursos para manter esses profissionais, que saem para trabalhar em locais que lhes oferecem melhores oportunidades, passam para concursos, pedem licença para sair para estudar, e para isso nós não temos apoio institucional algum (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

O que é possível entender a partir das falas da entrevistada são as dificuldades de se manter um quadro técnico para sustentar as necessidades de trabalho da instituição. Isso tendo em vista que muitos trabalham nesta instituição de forma voluntária e que chega um momento que estes buscam novas oportunidades de trabalho, diante da necessidade de construir uma condição mais sólida para a sua carreira, o que dificulta a continuidade do trabalho da equipe.

Em outro momento da conversa, provoco-a com a seguinte pergunta: “ultimamente tenho conversado com muitos participantes do movimento no estado e há a preocupação

destes quanto à continuidade deste trabalho, visto que a escola está algum tempo sem atividade, e pergunto sobre o que vem acontecendo para que ocorra essa descontinuidade?”

Então, a entrevistada faz a seguinte ponderação:

Isso ocorre devido a diversos fatores, muitos deles já descritos aqui. Por exemplo, o município que antes era nosso parceiro deixou de apoiar e por isso têm ocorrido muitas dificuldades em manter o projeto em BVR, depois de 16 anos. Principalmente em função da falta de apoio institucional.

E esse ano nós estamos repassando essa responsabilidade para o IFAM - Campos Maués, por este estar mais próximo da CFRBVR, e porque, por aqui, se tornou mais difícil, devido à distância e ter o custo de deslocamento, de diárias, de aquisição de equipamentos, de combustível, que a gente espera que eles consigam recursos também.

Mas, porque também, lá em BVR foi a nossa primeira experiência e onde nós disponibilizamos esse tempo todo para experimentar nosso trabalho, lá foi nosso laboratório experimental com a Pedagogia da Alternância no Amazonas, que criou as raízes dessa pedagogia no estado. E hoje nós temos o entendimento que nós temos que colocar para caminhar outros movimentos da CFR, em outros municípios que tem o interesse em colocar em funcionamento esta pedagogia.

Hoje nós temos muitos movimentos da CFR no estado, muitos deles liderados por ex-alunos aqui do IFAM que acreditam nessa proposta de ensino e estão mobilizando diferentes comunidades nos municípios (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Durante a entrevista, ela sinaliza as dificuldades de manter a CFR-BVR no município de Boa Vista do Ramos, que ocorrem devido a diferentes fatores, muitos deles descritos nesse trabalho, mas principalmente pela falta de apoio institucional, que nos últimos vem sendo acentuada pela falta de recursos para a manutenção das atividades da instituição.

Figura16 – A situação atual da CFRBVR – Janeiro de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Outro fator que gera dificuldade é a necessidade de apoio a outros projetos do movimento encontrados em outros municípios. Esse tema foi comentado pela entrevistada no próximo fragmento do diálogo, a mesma ao ser perguntada, sobre outros, ou novos movimentos que surgiram ou estão surgindo com a finalidade de utilizar a pedagogia da alternância como forma de educação.

Sobre tal questão, a entrevistada apresenta a seguinte elaboração:

Em Maués, vem funcionando um movimento junto aos Satere Mawé, em uma comunidade do rio Maraú, liderado pelos professores do IFAM de Maués, do IFAM-CMZL, da UEA e da ARCAFAR-AM e CFRBVR, porque nós seguimos sendo Arcafar. Os alunos da CFRBVR, já foram até lá para ajudar no trabalho, e essa é uma experiência que vem dando certo.

Outra experiência que nós estamos trabalhando vem acontecendo em Autazes, com meus parentes Muras. É eu sou caboquinha Mura, e essa é uma dívida que eu tenho com a gente da minha terra, porque eu vim de lá, eu sou uma caboquinha “tuíra” lá de Autazes, como tu diz. E eles lá de Autazes estão muito animados com esse projeto.

Todas as semanas eles me ligam para saber como estão as coisas por aqui. Hoje mesmo eu estou esperando uma ligação deles para gente conversar sobre umas coisas que tem que ser resolvido. E nós daqui do IFAM, de vez em quando, coloca o carro na balsa, atravessa o rio até o Careiro da Várzea e vai até lá com eles para mobilizar. Porque tu sabes como são essas coisas - você já participou do movimento - e de vez em quando tu sabes que tem que animá-los.

E nós já estamos com a documentação quase toda aprovada para o funcionamento das alternâncias lá, o projeto de ensino já esta pronto, e agora nós queremos fazer a formação com eles, creio que ano que vem nos poderemos dar início as alternâncias por lá.

É isso, esse é um movimento que aos poucos a gente vai organizando, tu sabes que esse é um projeto de mobilização social e essa mobilização é muito importante e depois a gente vai poder estar formando nossos alunos lá na comunidade (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Na sequência, ela fala da preocupação que justifica a realização dessas iniciativas junto a essas comunidades, que são motivadas devido às dificuldades que muitos desses jovens têm em se adaptar a uma nova realidade, longe dos seus locais de origem e os riscos que essas mudanças trazem para vida dos jovens e para a sua cultura.

Alguns deles já saíram de lá para estudar aqui em Manaus, eles saem de lá para estudar aqui no IFAM- CMZL, mas nós sabemos quanto é difícil permanecer aqui, longe de tudo e de todas as pessoas que você gosta. Tu sabes disso, tu mesmo tiveste essa experiência de sair lá de Parintins e vim estudar aqui.

E é por isso que nós temos essa preocupação com essas comunidades, pois a perda do vínculo com a cultura e com a família, para muitos, é muito complicado, tu sabe disso e eu sei muito bem disso também, depois dessas mais de duas décadas de trabalho institucional aqui no IFAM, acompanhando muitos alunos que se perdem aqui de diferentes formas, e no final muitos deles acabam nem voltando mais lá para a comunidade, ou para o município de onde vieram e isso leva eles a perder o vínculo com o seu lugar de origem.

Agora imagina para esses rapazes e moças indígenas que vêm de uma realidade totalmente diferente enfrentar tudo isso aqui na periferia de Manaus. É por isso nossa preocupação em formar eles lá mesmo na comunidade e é por isso que eu trabalho com esse fim. Eu que saí cunhantã lá da beira do rio e vim para cá enfrentar essa realidade (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Em outro trecho, a entrevistada comenta que mesmo diante das dificuldades encontradas, o movimento se mantém em marcha, por meio da iniciativa de diferentes grupos que debatem o uso da pedagogia da alternância para a educação da floresta, do campo e das águas no estado. Além de falar de iniciativas criadas por egressos do IFAM-CMZL, ela lamenta a dificuldade de acompanhar e dar assistência a esses movimentos devido à falta de recursos para se locomover e se manter nesses municípios.

Mas esse movimento continua em marcha e aos poucos vão sendo criadas outras estratégias para o seu fortalecimento, como o que vem acontecendo lá em Parintins. Lá agora eles mantêm um fórum de debate. Dias atrás eu fui até lá participar e compartilhar minha experiência com eles.

E eles estão reunidos nas comunidades para conversar sobre a educação dos campos das florestas e das águas, partilhando saber, mas também eles estão falando sobre a pedagogia da alternância e os nossos amigos da ARCAFAR-AM estão lá também falando por nós, pela Arcafar – Amazonas, e assim esse trabalho e o movimento vai sendo multiplicado.

E tem outros acontecendo também, é que nós vamos ficando velhos também e a gente cansa, quer descansar um pouco, essas viagens vão ficando cansativas, e tem uma hora que nós temos que deixar para outros liderarem o movimento, e eu não consigo ir a todos os lugares que eu sou convidada.

E também os nossos companheiros da ARCAFAR, eles estão todos ocupados também. Esses dias mesmo, eu fui convidada para participar de um movimento que esta acontecendo numa RDS lá na direção de Lábrea, mas não da pra ir a todos, porque nosso recurso financeiro e humano é limitado.

Esses movimentos são feitos por nossos ex-alunos aqui do IFAM, que em algum momento da sua vida estudantil participaram de nossas atividades quanto Arcafar e do movimento, e falam da nossa experiência e do que eles sabem de Pedagogia da Alternância e da CFR, e isso vai criando expectativas e movimentos que a gente espera que um dia aconteça, por que tu sabes que não é fácil fazer esse tipo de trabalho na nossa região, devido à distância e principalmente devido os recursos que são limitados (*M.G.P, Coordenadora Pedagógica do IFAM – CMZL e da ARCAFAR – AM*).

Ao fim da entrevistam, podemos perceber os avanços, as dificuldades e desafios para a manutenção de um empreendimento socioeducativo como esse no estado. Além disso, verificou-se que, mesmo diante dessas dificuldades, o movimento continua em marcha por meio da iniciativa de outros grupos e movimentos que se organizam a fim de promover um processo de educação pautada no contexto e na realidade sociocultural das comunidades amazonenses.

Dando continuidade ao debate, direcionando para colaborar com entendimento realizado sobre o processo de construção desse movimento no Amazonas, no caso particular do ocorrido no município de Boa Vista do Ramos, outras entrevistas foram realizadas com essa finalidade. Como, por exemplo, a realizada, com o Sr. BR (75 anos), identificado como um dos participantes pioneiros do movimento no município. A realização da conversa tratada com o entrevistado ocorreu de forma bem espontânea, pois foi em sua casa que me hospedei durante as visitas às comunidades nas últimas vezes em que fui ao município. Tal fato

possibilitou com que, durante as noites, ou depois das visitas às famílias, travássemos longas conversas a respeito do estudo realizado, dos trabalhos que realizamos nas comunidades da região, pelo Instituto Permacultura da Amazônia, sobre realidade das comunidades e do seu trabalho e apoio para o funcionamento da CFRBVR. O que já era imaginado, tendo em vista que durante os anos em que trabalhei como monitor da CFRBVR e como técnico de Projeto de Permacultura em áreas de Várzeas, cuja sede funcionava ao lado do prédio da CFRBVR na comunidade Boa União, eu constantemente via o entrevistado e sua família participando assiduamente dos trabalhos de construção, apoio, limpeza e manutenção do prédio e da área da escola.

Então, o Sr. BR, ao ser interpelado sobre a sua participação e da sua família no processo de construção da CFRBVR, permitiu informações que corroboram com dados já descritos no decorrer deste e em trabalhos realizados por outros autores que estudaram essa instituição. Alguns fragmentos foram descritos no decorrer deste estudo e nos trabalhos de Melo (2010, 2018) e no de Passos (2011).

Sobre isso, o entrevistado afirma que:

Olhe, seu homi, o senhor sabe que nós trabalhamos muito pra ter essa escola aqui. Mas hoje, eu vejo que as coisas desandaram um pouco e eu fico muito triste de ver a situação que a escola se encontra, depois de muitos anos de batalha dessa gente toda. Na verdade, ultimamente eu nem vou muito por lá, ouço mais essa gente falar da situação que se encontra aquilo tudo. Mas eu lhe digo uma coisa, isso só tá assim porque muita gente que tava na frente desse trabalho, não tem a mesma disposição que tinha antes, para ir lá, para fazer esse tipo de trabalho. Olhe, no meu caso, antes eu ia até lá para fazer alguma coisa que eu via que precisava, eu abri muita palha pra fazer aquele chapéu de palha, matava um bocado daqueles igrejas (marimbondos) que tem muito por lá, roçava por ali, alimpava. Mas hoje, eu não tenho mais aquela disposição de antes, para fazer muita coisa que eu conseguia fazer, porque o senhor sabe que com o tempo a gente não tem mais, a mesma disposição que nós tinha quando mais jovem. Hoje eu mal consigo fazer as coisas aqui do terreiro de casa. É essa gente dai da casa do meu filho que me ajuda aqui a fazer essas coisas, porque a minha vista já não me ajuda muito. Mas se eu pudesse o senhor sabe que não estaria desse jeito. Mas naquele tempo isso era diferente, porque eu acho, seu homi, que naquele tempo parece que era diferente as coisas, a gente se reunia com mais facilidade para fazer esses trabalhos e quando essa gente toda não podia ir, se reunia nós daqui de casa, com minha falecida velha e esses meninos que cresceram aqui com a gente, mais o pessoal lá do Canhoto e outros que vinham para o trabalho e a gente ia fazer aqueles trabalhos lá na CFR (*BR 75 anos - agricultor e pai de egresso da CFRBVR – entrevista realizada em Junho de 2018*).

Ou seja, diante das falas do entrevistado, percebem-se traços da participação e da ajuda dos moradores locais para a construção da sede da CFRBVR, condição já relatada por Melo (2010, 2018) e Passos (2011) sobre o empenho da comunidade local, para a inauguração da sede da escola.

Ele também relata a sua preocupação com a situação em que a escola se encontra, uma vez que, no momento, esta não está funcionando adequadamente para ajudar no desenvolvimento das comunidades locais, e lamenta a sua condição de saúde atual que não permite com que ajude nos trabalhos de manutenção da escola. Além disso, ele fala da participação da sua família e de outras na realização de trabalhos de construção e manutenção da CFRBVR.

Num segundo momento, perguntei-o como ele observava o papel desempenhado pela CFRBVR para o desenvolvimento das famílias e comunidades da região, de modo que ele responde da seguinte maneira:

Olhe, isso ajudou muito a gente aqui, porque, olhe, no meu tempo, a escola era muito difícil. E aí apareceu essa gente por aqui falando desse projeto e a gente apoiou, desde o começo, porque a gente sabia que aquilo ia ser bom pra nossos filhos. Porque muitos deles já estavam ficando velhos também e aqui na comunidade não tinha mais aula pra eles.

E para nós mandar essa gente pra cidade pra estudar era muito difícil, o gasto era alto e nós não tinha as condição e também porque não tinha onde eles ficar lá na cidade, muita das vez eles não se acostumava lá, passava um mês, ou dois, e eles já tavam querendo voltar, aí o senhor já viu o prejuízo e o gasto com isso.

E aí chegou essa escola e esses meninos, três deles daqui de casa ainda estudaram e a maioria deles está bem, o senhor sabe? A maioria arranjou um servicinho por aqui por Boa Vista mesmo.

E isso eu vejo que ajudou muito a gente, agora o senhor imagina o que seria sem essa escola... *(BR 75 anos - agricultor e pai de egresso da CFRBVR – entrevista realizada em Janeiro de 2019).*

Apresenta-se no argumento do entrevistado, pai de alunos egressos da CFRBVR, a importância dessa instituição para a formação de alunos locais, que são formados a partir da proposta apresentada pela escola, que, segundo sua compreensão, tem colaborado com os moradores locais, uma vez que esta permite que os jovens locais tenham acesso à educação na própria comunidade. Isso se dá em contraposição ao que acontecia anteriormente à presença da escola na região, quando as condições para formação educacional dos moradores dessas comunidades eram mais difíceis, devido às dificuldades encontradas para se deslocarem e permanecerem na cidade para estudar, já que, em muitos casos, os pais não tinham condições e recursos para mandar educar seus filhos.

Num outro ato, ao perguntar ao entrevistado como ele via na atualidade a condição e a situação da CFR local, este deu a seguinte opinião:

Bem, eu acho que anda meio parado. Pois faz uns dois anos que a gente não vê mais nem um tipo de atividade aí. Mas antes o senhor sabe como era, vinha gente de todo quanto é lado para essa CFR, chegava barco carregado de gente pra fazer alguma atividade que tinha aí, isso não parava, seu homi.

Olhe essa escola ajudou muito a gente por aqui e é isso que me dá orgulho de ter ajudado. Infelizmente hoje não tem mais tido tanto interesse dessa gente, mas olhe! Lhe, digo uma coisa! Isso até demorou muito por aqui, porque se isso dependesse

desse povo aqui de Boa Vista, dos políticos daqui, esse trabalho já tinha terminado faz é tempo.

Um tempo desses eles apareceram por aqui, ai eles já achavam que iam mandar no povo daqui, mas daí, como eles viram que as coisas não funcionavam do jeito que eles queriam, mas como o pessoal daqui quer, eles se recolheram e não voltaram mais.

Também não vou dizer que a prefeitura nunca ajudou, né? Porque no começo as coisas não era assim, não. O prefeito daquele tempo ajudou muito a gente, o senhor sabe disso, mas só que, de lá pra cá, as coisas mudaram e eles só chegam aqui na época de campanha e fazem promessas, mas depois que passa a campanha política, eles esquecem tudo, mas na verdade é que a política por aqui sempre foi assim mesmo *(BR 75 anos – agricultor e pai de egresso da CFRBVR – entrevista realizada em Junho de 2018)*.

O relato do entrevistado mostra a preocupação como membro participante das ações do movimento com o não funcionamento da escola e salienta a importância que a escola tem para a formação das pessoas da região. Destaca também a falta de apoio por parte do poder público local, que, segundo o entrevistado, com o tempo, foi ficando mais distante do movimento e da escola, por não poder utilizá-lo para a promoção pessoal e política partidária, o que dificulta o funcionamento desta instituição.

Em outra abordagem realizada com outro participante do movimento, buscou-se a compreensão deste sobre a situação que instituição passa no momento e a importância da desta para as famílias e comunidades do município. Acerca disso, tal entrevistado entende que:

Olhe, seu primo, eu vejo isso tudo ainda com muita esperança e fé de que nós aqui ainda vamos conseguir voltar a ter essa nossa escola funcionando. E vejo isso com muita satisfação, porque ti digo que a CFR tem ajudado muita gente por aqui, e eu que estou lá desde o começo deste movimento, nunca deixei de acreditar e ainda aposto no trabalho dessa escola, para ajudar na melhoria de muitos jovens e famílias aqui da região do Rio Urubu.

E é bem isso que a CFR representa pra nós aqui, a possibilidade de melhorias e não é toa que nós apostamos parte da nossa vida para ajudar no funcionamento desta escola. Você seu primo sabe, que desde o começo eu participo desse movimento. Primeiramente como aluno que fui, pois eu tirei meu ensino fundamental e meu curso técnico em agroecologia lá na CFR, com muito orgulho.

E depois como presidente da associação, quando nós também fazemos o que está ao nosso alcance para a manutenção da estrutura da escola, porque entre altos e baixos nós vamos tocando esse projeto, eu e a galera da CFR que nunca nos abandonou.

É claro que nos últimos nós temos passados por uma série de dificuldades, seu primo! Mas no que depender de mim, nós não vamos abandonar esse trabalho não. *(BM 45 anos, egresso da primeira turma da CFRBVR e presidente da ACFRBVR, entrevista realizada em Janeiro de 2019)*

Nota-se na fala do entrevistado a importância e a relevância da escola para as comunidades do município, que, segundo este, ajudou e ainda pode ajudar na formação e no desenvolvimento de muitas pessoas e famílias. Na ocasião, o entrevistado mostrou a satisfação por ter realizado parte da formação na referida instituição e pelo papel de liderança que adquiriu em meio ao movimento. Ele mostra ainda que, mesmo diante das dificuldades

em que se encontra a escola na atualidade, os integrantes mantêm a esperança de que uma hora as coisas irão melhorar e que a escola voltará a ajudar na formação dos agricultores familiares do município.

Ao ser indagado sobre a situação da escola na atualidade e dos problemas e desafios encontrados para manter uma escola desse tipo funcionando, o entrevistado mostra que:

A maior dificuldade é que nós não mais tivemos nos últimos anos parcerias com outras instituições que sempre apoiaram a gente no funcionamento da CFR. E sem essas parcerias fica difícil à gente tocar esse projeto.

Pois sem recursos somos nós que temos que arcar com as despesas, e muitas vezes somos nós que temos que tirar o pouco do recurso que nós conseguimos por aqui, para fazer os trabalhos e arcar com as despesas necessárias para a manutenção da escola.

Por exemplo, para a gente fazer o trabalho de manutenção e limpeza da escola, a gente gasta mais ou menos uns 50 reais para comprar o combustível e outros materiais que precisam para realizar o trabalho. Isso fora o pagamento da alimentação das pessoas que ajudam na manutenção, os que ainda vão até lá de forma voluntária. Só seu primo, que na maioria das vezes nós não temos esse recurso, mas quando sobra um aqui e meu parceiro consegue um de lá, a gente se reúne e faz o trabalho de limpeza lá da CFR.

Só que a gente tem que ver que esse também é um trabalho constante, que daqui a três meses, a gente vai ter que fazer novamente e sem apoio e recursos, isso vai ficando mais difícil de ser feito, porque isso tem que ser feito permanente.

E hoje as pessoas elas querem ajudar, mas no final elas querem receber pelo seu trabalho também, e a gente entende isso também, porque a gente sabe bem dessa realidade aqui, porque tem as coisas de casa para fazer também e muitas vezes a gente deixa de fazer para poder ir lá fazer o trabalho que necessita ser feito *(BM 45 anos, egresso da primeira turma da CFRBVR e presidente da ACFRBVR, entrevista realizada em Janeiro de 2019)*.

O entrevistado argumenta, que, mesmo diante das dificuldades encontradas para manter em funcionamento a instituição, os integrantes que a compõem ainda mantêm a esperança de que uma hora encontrarão ajuda para mantê-la funcionando. Ele também destaca que a coordenação da associação gestora da escola não mede esforços para buscar parcerias que possam ajudar a instituição educacional. Quanto às instituições buscadas para se travar parcerias, o entrevistado destaca o IFAM – Maués e a prefeitura municipal de Boa Vista do Ramos, como relatado no próximo trecho da conversa:

Mas mesmo assim a gente está muito confiante que logo, logo, a gente vai ter ajuda para solucionar isso e assim poder dar continuidade ao trabalho da escola. Esse ano que passou, nós fomos procurados pela prefeitura e nós fizemos um levantamento das necessidades daqui da CFR, e a gente tá esperando a resposta deles.

Esses dias mesmo eu liguei pro prefeito e ele falou que tem coisa para acontecer ai pra gente, e a gente espera mesmo que a gente vai conseguir isso. E olha seu primo à gente não tá parado nesse trabalho não, mas só que infelizmente nós não temos muitos recursos para cuidar bem da escola, mas nós estamos indo atrás. Agora você imagina a gente não ter dinheiro nem pra pagar a luz lá da CFR, eu fico muito triste e preocupado com isso, de a gente ter chegado nessa condição, mas eu ainda acredito que a gente ainda vai sair dessa.

O IFAM – Maués também tem participado aqui com a gente e eles sabem da nossa realidade. No ano passado mesmo, eles tiveram por aqui várias vezes para conhecer a nossa estrutura e eles ficaram muito animados com tudo isso. E fizeram o levantamento de nossas necessidades e eles estão atrás de recursos para dar

continuidade nos trabalhos aqui da CFR e a gente realmente espera seu primo, que eles possam estar ajudando a nossa escola e as nossas comunidades (*BM 45 anos, egresso da primeira turma da CFRBVR e presidente da ACFRBVR, entrevista realizada em Janeiro de 2019*).

A fala do entrevistado sinaliza que mesmo diante das dificuldades encontradas para manter a escola funcionando, os integrantes que a compõem não perdem a esperança de que conseguirão auxílio para reabri-la, de modo que estes buscam auxílio em outras instituições que possam ajudá-los a manter a escola em funcionamento. Tal fato mostra as dificuldades, que esses movimentos têm em manter escolas como as CFRs funcionando, o que ocorre devido à falta de recursos e de apoio de outras instituições para promover a educação dos agricultores familiares nos últimos anos.

Outra rodada de entrevista com essa finalidade foi realizada junto a uma jovem família de egressos da instituição, moradores da comunidade Boa União. Nela, buscou-se fazer um prospecto do ingresso, da motivação, da experiência e das mudanças ocasionadas pelo processo de educação junto à realidade desses alunos.

Figura 17 – Comunidade Boa União do Rio Urubu – Janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

A entrevista foi realizada na cozinha da casa da família, o que possibilitou com que no decorrer da conversa os integrantes desta pudessem mostrar o resultado da experiência vivenciada por eles, durante o processo educacional ocorrido na CFRBVR.

Na ocasião, eles me levaram para conhecer as atividades produtivas e as novas experiências realizadas por eles, com a finalidade de melhorar a produtividade e diversificar a produção de alimentos em suas roças. Primeiramente, pude conhecer as atividades realizadas no quintal da casa. Nesse espaço, eles usam para produzir alimentos de primeira necessidade ou aquelas que utilizam diariamente, como alimentos como couve, pimentas, cheiro-verde,

tomate, maxixe, plantas medicinais e também de uma bela coleção de plantas ornamentais. Depois, mostraram outras, distante aproximadamente 20 minutos de caminhada a partir do centro comunitário. Nelas, eles plantam suas roças de mandioca e experimentam outras atividades produtivas.

Na ocasião, a primeira resposta foi dada pelo jovem O.J. (32 anos). Ele buscou responder a uma pergunta acerca da forma de como ele ingressou na escola e de como foi a experiência em estudar em uma CFR, o que permitiu a seguinte contribuição:

Assim, apesar de eu pertencer à comunidade da Boa União, eu fui convidado e indicado a participar da CFR, a partir de um convite e de uma vaga que tinha disponível para a comunidade de Santo Antônio, quando eles me convidaram e me indicaram para estudar ai na CFR.

E assim eu acabei iniciando a minha vida na CFR dessa forma. Mas você sabe que por muito tempo eu me interessei pelo trabalho da escola, da CFR, porque bem antes eu via os alunos que participavam da CFR aqui da comunidade, e eu achava interessante ver como eles trabalhavam.

Pois eu via que a cada aula os meninos traziam novas tarefas da escola para colocar em prática nas suas casas, e eu percebia que essas tarefas eram muito voltadas às atividades diárias nas suas propriedades.

Pois eles faziam hortas, roças e criavam animais em suas propriedades. E eu via que isso, ajudava a melhorar a vida da família deles e da comunidade também. Porque quando a gente precisava de alguma coisa que eles tinham por lá, a gente ia até a casa deles pra comprar ou trocar por algo que eles precisavam. Era milho, feijão, macaxeira, jerimum, cana, galinhas, ovos, maracujá e outras coisas que eles plantavam, criavam e colhiam.

E eu via que isso ia dando certo e assim eles iam diversificando a produção deles e ia ajudando a desenvolver a própria família também. E isso me interessou por muito tempo, mas eu não tinha muita esperança de entrar na CFR, até que um dia eles me chamaram e eu pude participar do trabalho da escola (*O.J 32 anos, egresso da segunda turma da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019*).

A partir da fala do entrevistado, nota-se que, mesmo antes de seu ingresso na instituição, ele já alimentava a expectativa de estudar nesta instituição de ensino, que era alimentada pelas mudanças observadas por ele na realidade de outros alunos residentes em sua comunidade e nos quais este espelhava suas expectativas. Isso acontecia na medida em que, de acordo com o entrevistado, ele percebia, na experiência de alunos estudantes da CFR, moradores da sua comunidade, que aquele processo educacional vivenciado pelos estudantes, ajudava-os a melhorar seus sistemas produtivos e a condição econômica e alimentar da família. Além disso, percebia que essa mudança também ajudava a comunidade local, indicando que, quando os comunitários não tinham acesso a determinado tipo de alimento, eles procuravam as famílias desses jovens para comprar ou trocar por produtos que eles produziam.

Figura 18 – Melhor aproveitamento do solo e da área para cultivo de alimento realizado a partir dos quintais das casas dos ex-alunos, o que mostra o aproveitamento do conhecimento dos estudos de agroecologia aplicado pela CFRBVR – BVR – Janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Essa situação criava no entrevistado a esperança de um dia estudar na CFR, a fim de poder absorver o mesmo conhecimento que aqueles jovens alunos tinham adquirido e, assim, também poder melhorar sua realidade. No caso dele, esse ingresso aconteceu a partir de um convite realizado por outra comunidade, tendo em vista que na sua comunidade não havia vagas disponíveis para todos os jovens moradores, já que a CFR nesse tempo oferecia vagas limitadas de acesso às turmas para cada comunidade.

Em outro ponto da conversa, foi explanado acerca da contribuição do estudo proposto pela CFRBVR para o desenvolvimento das famílias participantes do processo educacional. Essa questão foi respondida por sua esposa C.T (35 anos), que afirmou que:

Pois bem, o que eu acho interessante na proposta de trabalho da CFR é que ela trás a teoria que pode ser utilizada no dia a dia na prática da nossa família e dentro do nosso trabalho na nossa propriedade e isso ajuda a melhorar nossa vida aqui na comunidade.

Pois hoje, através do conhecimento que eu tive em permacultura, por exemplo, que foi uma coisa que eu aprendi lá com vocês no IPA, mas também nas aulas da CFR, eu comecei a produzir alimento aqui no meu terreiro, coisa que nós fazíamos com menor intensidade antes.

Só que hoje essa produção ela é feita bem daqui da beirada da minha casa, aqui no meu quintal, por exemplo, onde eu cultivo plantas como maracujá, graviola, macaxeira, hortaliças, abelhas, crio galinhas e pratico outras atividades produtivas.

E isso ajuda na manutenção da nossa casa e na nossa economia, pois assim nós temos comida para nos alimentar. E isso faz com que a gente só vá na cidade pra comprar aquilo que nós não conseguimos produzir por aqui na comunidade. (C.T 35 anos, egressa da terceira turma da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019).

Diante do que foi exposto pela jovem egressa da CFRBVR, foi percebido que a proposta de ensino adotada pela CFR ajuda os alunos a colocar em prática no cotidiano da família, muitos dos conteúdos teorizados durante as alternâncias e que essa condição ajuda os estudantes a criarem uma melhor condição de vida, fazendo com que, por exemplo, eles

aproveitem melhor a área da propriedade para o cultivo de alimentos, o que ocasiona por parte deles uma menor dependência de insumos e produtos externos. Tal fato foi citado pela entrevistada, ao afirmar que eles só vão a cidade comprar produtos que eles não conseguem produzir localmente.

Outra pergunta proposta foi direcionada para compreender se as ações propostas nas atividades de ensino da CFRBVR influenciam na tomada de decisão em suas atividades produtivas. Resposta que foi realizada pelo jovem egresso, da seguinte forma:

Você fala do que nós estamos fazendo agora? (*sim!*). Bom, eu creio que sim, pois foi a partir das aulas na CFR que eu pude melhorar as práticas de cultivo na minha atividade em minha propriedade e em meus trabalhos, pois aprendi novas técnicas e melhorei outras que eu já conhecia e porque foi a partir dos estudos oferecidos na CFR que eu aprendi, por exemplo, a usar o melhor espaçamento entre as plantas para cada tipo de cultivo, a adubação e a manutenção necessária para uma boa prática no meu trabalho, ou seja, lá eu aprendi novas técnicas de cultivo que estão nos ajudando a mudar a nossa forma de trabalho aqui na comunidade. Pois, por muitos anos a minha família sempre trabalhou mais com o cultivo de mandioca, mas essa é uma atividade que eu não quero fazer por muito tempo e por isso eu venho diferenciando a produção dentro da minha roça. É claro que eu ainda planto a mandioca, mas junto dela eu estou experimentando trabalhar com outras culturas, como o maracujá, que eu plantei no ano passado e vi que ele é muito bom para trabalhar e vender, porque ele produz rápido e produz bem aqui nessa terra. E depois porque é só chegar na cidade que a gente vende lá no barco mesmo, na chegada. E às vezes ele já vai daqui encomendado por alguém lá de Maués (*O.J 32 anos, egresso da segunda turma da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019*).

A partir desse fragmento da fala do entrevistado, percebe-se que o processo de ensino por ele vivenciado trouxe melhorias para as suas práticas de cultivos, uma vez que, segundo ele próprio, foi a partir das aulas que ele assimilou muitas técnicas de cultivo que ajudam a melhorar a capacidade produtiva e a diversidade de produção existente hoje na sua propriedade e que permitem com que busque alternativas ao tradicional cultivo de mandioca realizado na comunidade, consorciando outros cultivos junto à sua roça, com a finalidade de diversificar a sua produção e melhorar a renda familiar.

Figura 19 – Plantio de maracujá no sistema de espaldeira – BVR – Janeiro de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

O seguinte foi relatado pelo mesmo entrevistado no próximo trecho da entrevista, quando perguntados sobre como eles na atualidade identificam os reflexos desse processo educacional no cotidiano da família:

Olhe, eu creio que por causa disso, esse ano nós aumentamos o tamanho da área de plantio de maracujá e agora nós já estamos começando a colher os primeiros frutos maduros dessa nova área. E nós estamos bem animados com esse resultado, pois o mesmo está ajudando a melhorar a nossa renda, pois antes ela só vinha da roça de mandioca e da pesca. Pois por aqui, quando nós não temos roça, nós temos que ir atrás dos peixes para ajeitar dinheiro para manter nossa família.

E também o açaí, o açaí é outra cultura que nós estamos experimentando aqui, esse é um trabalho que eu faço na forma de consórcio de cultivo entre a mandioca, a banana e o açaí. E nós estamos bem motivados também com esse trabalho, devido esse açaí estar bem desenvolvido.

Mas isso tudo é fruto também desse estudo de lá da CFR. E um dia desses a gente se reuniu com as lideranças da nossa igreja e eles nos propuseram esse desafio, pois eles sabem que nós conhecemos as técnicas de cultivo e daí nós pensamos em trabalhar com o açaí, e o resultado é esse, em dois anos esse açaí, que eu plantei já está com aproximadamente um metro de altura e ele é um açaí desses novos selecionados.

E eu espero daqui, a mais ou menos dois ou três anos estar colhendo os frutos dessas plantas e passar a processar ele aqui na comunidade mesmo (*O.J 32 anos, egresso da segunda turma da CFRBVR- janeiro de 2019*).

Diante da resposta dada pelo entrevistado, pode ser observado que, em sua visão, a natureza de trabalho proposto pela CFRBVR trabalha uma relação direta entre a prática educacional e o desenvolvimento das famílias, uma vez que o currículo adotado por essa escola tem a função de agir diretamente na realidade da família e da comunidade, ajudando-os a experimentar novas oportunidades de trabalho direcionado a aumentar e diversificar a produção da sua propriedade e, assim, melhorar a renda e a condição de vida destes.

Figura 20 – Plantio em sistema de consórcio entre mandioca e açaí. BVR – Janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Na sequência, foi perguntado sobre a percepção que eles tinham sobre o papel desempenhado pela CFRBVR para o desenvolvimento das comunidades locais. Acerca disso, eles fazem as seguintes considerações:

Hoje eu tenho o entendimento de que é fundamental para nós ajudar a desenvolver projetos como esses, que ajudam não só no desenvolvimento econômico da comunidade, mas que principalmente ajudam no desenvolvimento das famílias e das comunidades locais.

Mas que infelizmente esse é um projeto que tem um custo que só nós não temos condições de tocar, pelo alto custo e pela falta de vontade de muitos comunitários daqui da região, que ainda não acreditam no potencial de projetos como esse. E principalmente por nossos governantes que não tem interesse em desenvolver projetos desse tipo aqui, pois hoje eu vi que os políticos locais, mais atrapalham do que ajudam o desenvolvimento de trabalhos como esses.

Pois projetos como esse requerem uma maior participação da população local para ajudar no seu fortalecimento, mas infelizmente nem todos tem esse entendimento. *(O.J 32 anos, egresso da segunda turma da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)*

Na sequência, a egressa faz a seguinte ponderação, sobre a questão:

Já eu vejo que as coisas por aqui estão muito diferentes de antes, pois antes eu via que os mais velhos que começaram com esse trabalho, eram mais empenhados nesse trabalho e eles se juntavam e se ajudavam para fazer as coisas funcionarem, eles foram até na CFR e através do puxirum fizeram a escola funcionar, eles não esperavam muito pelos políticos, eles iam lá e faziam o trabalho.

Falo isso, porque eu via eles muitas vezes reunidos lá embaixo das árvores, planejando trabalhos e buscando formas para ajudar na escola, e hoje eu vejo que não funciona mais muito assim. E parece que a população esta cada vez mais dependente dos políticos e se nós quisermos que a escola funcione é preciso que a gente recupere muitas coisas que foram abandonadas dentro da CFR e para isso é necessário que a gente resgate trabalhos como esses que antes eram realizados na CFR. *(C.T 35 anos, egressa da terceira turma da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)*

Nota-se na fala dos entrevistados que hoje a escola tem grande relevância para organização social e para o desenvolvimento econômico das famílias e comunidades locais, assim contribuindo para o fortalecimento destas. No entanto, infelizmente o movimento sozinho não tem condições financeiras para manter o projeto. Eles lamentam ainda que os governantes não apoiem iniciativas políticas como essas criadas pela comunidade e que muitos participantes do movimento já não doam o mesmo apoio que antes dedicavam à instituição, o que provoca desgaste ao movimento. Assim, em suas opiniões, evitar isso requer um resgate de alguns valores que eram anteriormente encontrados no interior deste e que atualmente começam a entrar em desuso.

Na sequência, o entrevistado volta a fazer uma reconsideração sobre a temática recorrente na pergunta, com a seguinte opinião:

Eu acho que a CFR ela não é muito valorizada como política pública, eu vejo que os próprios ex-alunos muitos deles não valorizam isso, muito menos vai ser valorizado pelos políticos locais.

Pra isso eu entendo que só um resgate dos valores antigos da CFR seria importante, um resgate as origens do movimento aqui em Boa Vista e principalmente uma valorização da comunidade para a importância da CFR para o desenvolvimento da local.

Se não, vai se acabar que nem está acabando o IPA lá no lado e depois as pessoas só vão poder lamentar. Pois possivelmente nós nunca mais teremos outra oportunidade como essa para ajudar no desenvolvimento de nossas comunidades.

E vejo também que a maior dificuldade para o fortalecimento de instituições como a CFR esta na falta de apoio de outras instituições, que deveriam apoiar iniciativas como essa, como a própria prefeitura e outras instituições do setor público do estado como as secretarias de educação e de produção, que não apoiam adequadamente essas iniciativas.

E creio que elas deveriam estar à frente desse processo, mas por aqui a gente não vê o interesse dessas instituições em ajudar iniciativas como essas. E das famílias também porque elas não participam mais como antes, na limpeza e na manutenção da escola.

Hoje diferente de anos atrás ninguém quer mais fazer trabalho voluntário em prol da própria comunidade. Todo mundo só quer ajudar na verdade, se for pago e acabam esquecendo da função que a escola tem para nós mesmo daqui.

Eu percebo que esse resgate do trabalho coletivo que nós tínhamos antes ele deve ser feito, pois aos poucos nós vamos perdendo esse costume que antes fazia parte do movimento – um resgate dos trabalhos realizados no início da CFR, que eram feitos de forma coletiva. Assim como o aprimoramento de novas ideias que possam ajudar no nosso desenvolvimento. *(O.J 32 anos, egresso da segunda turma da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)*

Vimos no decorrer da entrevista um discurso que reitera o feito anteriormente pelo casal de egressos da instituição estudada e descreve as dificuldades e os desafios existentes para a manutenção da instituição.

A fim de colaborar com a conjuntura construída sobre o movimento a partir da fala de seus participantes, foram realizados outros diálogos com outras famílias, no sentido de possibilitar um apanhado contextual da função da pedagogia da alternância da CFR-BVR para

o desenvolvimento das famílias e das comunidades locais. Dessa vez, o diálogo foi realizado junto a uma família de egressos da instituição estudada, moradores da comunidade Terra Preta do Rio Urubu. O diálogo aqui apresentado ocorreu junto à família dos senhores S.F (45 anos) e O.V (42 anos), pais de dois jovens egressos da CFR-BVR.

Figura 21 – Comunidade da Terra Preta – BVR – Janeiro de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Tal entrevista foi realizada na cozinha da residência, com a presença de todos os membros da família. Após a conversa, seguimos para conhecer o trabalho realizado por eles no quintal da residência e para conhecer o trabalho da comunidade. Nessa oportunidade, as perguntas foram direcionadas para compreender, a partir da visão dos pais de egressos da CFRBVR, as dificuldades, os problemas, os pontos positivos e ganhos obtidos pelas experiências de seus filhos terem estudados na referida instituição. Sobre isso, recebemos a seguinte colaboração dos pais:

Olhe, eu vejo assim: nós temos dois filhos que estudaram lá na CFR, o curso técnico em agroecologia, o que em minha opinião, colaborou muito pro nosso desenvolvimento e para o desenvolvimento deles também. Digo assim tanto da nossa família como da comunidade, pois a partir da participação deles lá na escola, nós aqui também aprendemos coisas novas, que são realizadas no dia a dia da nossa família e que antes era feito de outra forma.

Olhe, no começo foi difícil pra gente manter eles na escola, pois eles também eram muito importantes nas atividades daqui de casa, porque eles eram responsáveis de algumas atividades dentro da casa, como pescar, fazer farinha, ir pra roça e cuidar das coisas da casa. *(O.V 42 anos, mãe de aluno egresso da turma de Técnicos em Agroecologia da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)*

E seguem falando da compreensão e da importância do processo de educacional vivenciado por seus filhos na CFR-BVR. A mãe dos alunos dá a seguinte contribuição:

Mas, hoje, nós entendemos, que diante de tudo isso que aconteceu foi positivo a participação deles na escola, foi bom eles terem ficado até o final. Porque a gente viu como resultado muitas coisas positivas a partir desse estudo. Coisas que ajudaram aqui em casa mesmo na relação diária, no nosso trabalho e até na melhoria

da própria paisagem ao redor da nossa casa. Pois eles começaram a usar o que aprenderam nas aulas aqui mesmo no quintal de casa. Pois você sabe, que antes nós tínhamos o costume de limpar todo o quintal daqui de casa, desde lá de cima até dentro d'água, lá no porto. Mas hoje nós não fazemos mais isso, pois a partir de uma conversa que nós tivemos aqui em casa, sobre uma tarefa que eles trouxeram de lá da CFR, nós entendemos que aquilo fazia mal para o solo, pois quando vinha à chuva ela carregava toda aquela terra pra beira do rio e aquela terra que era carregada ia aterrando também o rio e a gente via que o quintal ia ficando cheio de buracos após as chuvas, até mesmo ali no quadro da comunidade era assim. Mas o senhor sabe que aos poucos essa situação foi mudando. *(O.V 42 anos, mãe de alunos egresso da turma de Técnicos em Agroecologia da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)*

Diante da pergunta realizada, a entrevistada avalia como satisfatória a passagem dos seus filhos pelo processo de ensino disponibilizado pela CFR, uma vez que entende que tal processo ajudou para o desenvolvimento da família e da comunidade. Segundo ela, seus filhos assimilaram práticas que ajudaram a mudar alguns hábitos familiares que contribuíam para a degradação do ambiente local, como o controle da erosão, que surgia a partir da capina realizada em todo o quintal da propriedade, que provocava a erosão do solo e a assoreamento do lago da comunidade. Tal condição, ainda de acordo com ela, foi mudada após a realização de um debate sobre tema proposto por um trabalho dos alunos para a CFR e que hoje é acatado não só pela família como por boa parte dos moradores da comunidade.

No decorrer da conversa, foi-lhes proposto explicar como essas mudanças foram percebidas na realidade deles. Sobre essa situação, o entrevistado respondeu da seguinte maneira:

Veja bem, no nosso ponto de vista, depois de todas essas mudanças, muitas delas realizadas a partir dessas coisas que vinham lá da escola, é que hoje nós temos outra relação com a comunidade local e com natureza. Pois nós aprendemos muita coisa a partir da escola também, a partir dos estudos que foram oferecidos pra esses meninos e que eles trouxeram para serem realizadas aqui em casa e vejo que nós aprendemos a trabalhar com mais consciência e junto com a natureza, e isso começa desde dentro da nossa casa.

Mas também essa escola, ela ajudou na nossa relação familiar também, pois hoje a gente conversa mais com esses meninos quando a gente quer fazer alguma coisa do nosso trabalho. E eles sempre têm uma resposta ou uma opinião para dar relacionado a essas conversas.

Pois olhe, eu percebi que depois que eles começaram a ir pra CFR, eles passaram a ter uma melhor compreensão das coisas e a participar mais do dia a dia das coisas daqui de casa e trouxeram uma nova forma de ver essa relação que nós temos com a natureza, que não fica só em casa, o senhor sabe? Ela também alcança a comunidade também. Pois eles conversam também com os outros moradores da comunidade, geralmente pra conscientizar o tratamento de coisas como o lixo, da queimada e sobre a questão ambiental também.

Pois o senhor sabe que antes a gente via lixo pra todo o lado por aqui, era do porto e até nos matos ali pra trás, tinha sacos plásticos, lata de óleo, garrafas de refrigerante e tudo mais. Mas com o tempo e com o trabalho dos comunitários essas coisas vão mudando *(S.F 45 anos, pai de alunos egressos da turma de técnicos em Agroecologia da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)*.

Em outro momento da conversa, perguntamos aos entrevistados se, além dessas mudanças e colaborações mostradas por eles, eles conseguiriam identificar outras que ocorreram a partir dessa experiência, de modo que eles deram a seguinte condição:

Sim. Fora outros costumes que nós tínhamos e que agora aos poucos vão sendo mudados. Como o caso das queimadas, que antes o fogo era usado pra tudo aqui na comunidade, em tudo se tocava fogo. Desde os galhos secos, das folhas secas e lixo do quintal, até os barrancos secos e galhadas secas da beira do lago. Secava um pouco e lá ia o pessoal tocar fogo, até nós aqui fazia isso.

Mas hoje, aos poucos os comunitários vão mudando essa relação, graças às conversas existentes nas reuniões comunitárias, quando o pessoal se reúne pra conversar sobre essas práticas e os meninos alunos da CFR são convidados pra falar sobre essas coisas. Isso não surgiu hoje por aqui é claro, isso já vem sendo trabalhado há mais tempo na comunidade, mas só que era só os mais velhos que se preocupavam com isso, mas hoje não, os jovens estão ajudando nesse processo e isso faz bem pra todos.

São coisas simples que antes nós não sabíamos como usar, que aos poucos vão tendo um novo uso dentro do nosso trabalho na roça, como é o caso dos resíduos depositados no fundo rio, que quando o rio seca a gente carrega para usar nas nossas hortas, ou dos restos de comida, de capina, casca da mandioca, que hoje são usados a partir da compostagem como adubo dentro das nossas hortas. *(S.F 45 anos, pai de alunos egressos da turma de técnicos em agroecologia da CFRBVR – janeiro de 2019)*

Observa-se na fala do entrevistado que o processo educacional vivenciado por seus filhos na CFR ajudou-os a ter uma nova relação com o meio ambiente e com a comunidade e levou também a uma melhor relação familiar. Isso porque, na visão destes, a partir do ingresso de seus filhos na CFR, estes tornaram-se mais participativos e colaborativos nas atividades e trabalhos realizados pela família.

Os entrevistados também indicam como exemplo de mudanças provenientes das ações realizadas pela CFR, uma nova atitude que eles abstraíram em relação ao tratamento do lixo, relacionando às queimadas e a utilização de resíduos e materiais que hoje são usados para a realização da compostagem, que depois serve para nutrir as plantas de suas roças.

Figura 22 – Reaproveitamento de embalagens de vidro na confecção de canteiro de plantas – BVR – Janeiro de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

O entrevistado também destaca que os egressos da CFR são convidados pelos comunitários para participar dos debates das problemáticas ou dos trabalhos realizados na comunidade, o que traz renovação na liderança e na luta nas causas ambientais existentes localmente. Em outra parte da conversa, ao serem perguntados de como os mesmos percebem a valorização da CFR como política pública a nível local e municipal, eles alegam que:

Olhe, seu homi. Infelizmente nem todo mundo vê essa importância aqui dentro da nossa comunidade mesmo e no município. Principalmente da prefeitura que vive só de promessa para essa escola, mas nunca cumpri, eles só lembram no tempo da política, aí eles vem aqui e fazem promessa disso e daquilo pra gente e pra escola, mas depois que passa esse período eles esquecem e, quando voltam, eles se acham dono do movimento, pois desconhecem a forma de organização desse movimento e as formas de trabalho do grupo e daí quando conhecem e percebem que eles não podem manobrar o povo, eles abandonam, pois sabem que não vão poder usar para a política deles esse projeto. (F. S. 45 anos, pai de alunos egressos da turma de técnicos em agroecologia da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019)

Na sequência, a entrevistada complementa a fala, colaborando com a seguinte opinião:

Olhe: quem dera que a gente pudesse trabalhar sozinhos essa escola. Se fosse menos custoso para a gente manter essa CFR, ela seria uma das melhores coisas que ajudaria nossos filhos e na verdade ela é uma coisa importante pra nós, porque ela ajudou a valorizar meus filhos. É muito gratificante pra mim como mãe ver os meus filhos sendo procurados, por outras famílias e comunidades e até pessoas de outros municípios, que vem atrás deles para fazer trabalhos e ajudar na produção dessas pessoas e isso é muito gratificante pra mim. Do contrário quem sabe se eles não estariam jogados por aí, como a gente vê muitos jovens aqui mesmo na comunidade (O.V 42 anos, mãe de alunos egressos da turma de técnicos em agroecologia da CFRBVR, entrevista realizada em janeiro de 2019).

Após a entrevista, foi possível verificar na fala dos entrevistados as dificuldades em manter o empreendimento educacional, que, segundo o entrevistado, infelizmente não é valorizado por todos os comunitários locais, nem por parte dos grupos políticos que comandam o município.

Os entrevistados também destacam que a escola somente é lembrada em tempo de eleição. Desse modo, depois que esse tempo passa, a instituição volta ao esquecimento por parte dos governantes e estes, quando voltam, têm o interesse de se apropriar do projeto e do legado do movimento. Essa apropriação, no entanto, não é aceita pelos participantes do movimento, pois estes acreditam que assim se estará abrindo mão da autonomia criada, atitude que leva esses políticos a abandonarem a instituição. Entretanto, ao final, os participantes lamentam não ter condições de manter a instituição funcionando, devido aos gastos necessários para manter a instituição, mas primam pela importância desta para a formação dos jovens da comunidade.

Completando o ciclo de entrevista, foi realizada uma rodada de perguntas, junto a uma família pertencente à comunidade Itaubal, que teve três de seus membros estudando na CFRBVR, o chefe da família, a filha mais velha e um dos filhos. No momento da conversa, somente dois deles estavam presentes e se encontravam junto à família, em plena atividade de produção de farinha de mandioca. Apesar disso, após a apresentação do nosso objetivo e função do trabalho e do consentimento dos membros para a realização da entrevista, eles não se negaram a dar respostas aos nossos questionamentos.

Assim, a entrevista se deu entre uma mexida na *peneira*²², posicionada em cima de uma *gareira*²³, a fim de desintegrar a massa de mandioca prensada pelo *tipiti*²⁴. Tais atividades estavam sendo executadas pela filha A. A. (37 anos) e pelo pai A.R (65anos). Este se mantinha sentado sobre uma das hastes que ajuda a pressionar o tipiti, a fim de prensar e secar a massa de mandioca, que, depois de peneirada, foi levada ao forno para primeiramente escaldar e depois torrar a farinha. Ele ainda retirava os cubos de massa seca de dentro do instrumento e o enchia novamente, a fim de levá-la ao processo de prensagem. Entre um movimento e outro, os dois membros da família iam dando estrutura as respostas e as indagações feitas a eles.

Figura 23 – Comunidade do Itaubal – BVR – Janeiro de 2019

²² Equipamento artesanal feito de fibras a arumã (*ischmosiphin, spp*) ou de alumínio e madeira utilizado para fragmentar a massa de mandioca após processo de prensagem em tipiti ou prensa de madeira, feitos artesanalmente e comuns na região.

²³ Peça de madeira escavada geralmente em formato semicircular, ou feita de tábuas, onde é armazenada a massa de mandioca após o processo de serva ou de prensagem, comum nas casas de farinha no norte do país.

²⁴ Prensa em formato de um saco que possui uma função elástica muito comum nas casas de farinha dos moradores do Baixo Amazonas. Ela se alarga ou se comprime, conforme a pressão exercida durante o processo de prensagem e o volume de material utilizado. O instrumento é tecido a partir das fibras da jacitara (*Desmoncus ortacanthus*), espécie de liana comum nas matas de várzea, nas florestas de terra firme e nos igapós da região.



Fonte: Arquivo pessoal

O primeiro questionamento realizado foi sobre a importância, as dificuldades encontradas, as experiências realizadas e ponto de vista sobre o processo de ensino vivenciado pelos entrevistados na CFRBVR. Tais questões tiveram a seguinte resposta por parte do senhor A.R (65 anos):

O senhor sabe que apesar de eu ter uma boa idade e de trabalhar na agricultura aqui nessa região há um bom tempo, a escola se tornou muito importante pra mim criar novas experiências de trabalho com a terra, pois antes, o senhor sabe, a gente tinha outra ideia de trabalho com a terra e com a agricultura e hoje eu posso dizer que eu tenho outra visão a esse respeito.

No meu caso, posso lhe dizer que foi a partir da escola que eu aprendi a usar muitos recursos que estavam disponíveis aqui mesmo no quintal da minha propriedade para melhorar a produção. Um exemplo é que, hoje, a partir de resto de materiais que a gente trabalha aqui em casa, ou encontra por ai pelo mato, como resto de comida, de capina, casca de mandioca, serragem, pau podre, e usando o processo da compostagem, a gente produz um excelente adubo para usar nas nossas plantas lá na roça e assim nutrir melhor nossas plantas (A.R 65 anos, egresso da CFRBVR, do curso de agroecologia, entrevista realizada em Janeiro de 2019).

O entrevistado se reporta ao conhecimento adquirido durante sua passagem na CFR, justificando que, mesmo que ele tivesse largos anos de experiência no trabalho na agricultura, a escola (CFR) lhe possibilitou novas técnicas de cultivo que favorecem o fortalecimento da produção alimentar em sua propriedade. Isso se deu por meio do uso de recursos disponíveis na sua localidade, que, quando utilizados de forma racional, por meio da compostagem, por exemplo, acabam melhorando a capacidade de produção de alimentos em suas propriedades.

Ao ser levado a falar sobre as dificuldades encontradas para a permanência na escola (CFR), o entrevistado argumenta que:

Sim. No começo eu tive muito problema pra permanecer na escola, sim. Pois para uma pessoa como eu, que sou chefe de família, as coisas desse tipo é mais difícil para permanecer na escola. Principalmente pela falta de recursos pra manter a família aqui fora, mas pela idade também, pois a idade pesa muito também nessas horas.

Olha, a gente vai lá, na primeira semana e fica perdido também, porque as aulas lá são diferentes também e a gente fica perdido por ter ficado muito tempo parado de estudar e fica, eu digo assim, sem costume para estudar. A estratégia de ensino

também é diferente, e muitas vezes a gente não consegue acompanhar as atividades, muitas vezes não consegue fazer, porque a gente não tem ainda experiência.

Por isso, muitas vezes eu chegava em casa e pensava em desistir, mas depois eu pensava que mesmo assim eu estava aprendendo muita coisa nova. E isso me incentivava a prosseguir, e na próxima alternância eu estava lá na CFR.

E os monitores eles também ajudavam a mobilizar e incentivar a gente, e cada um que vinha, aparecia com uma maneira nova de trabalho e eles também falavam as coisas que a gente conseguia entender.

E também ainda vieram às bolsas que ajudaram e facilitaram a nossa permanência na escola, pois com essas bolsas já tinha como a gente ajudar nossas famílias durante as nossas saídas lá pra fora, pra CFR. *(A.R 65 anos, egresso da CFRBVR, do curso de agroecologia, entrevista realizada em Janeiro de 2019).*

Sobre a referida pergunta, o entrevistado alega que por ser o principal responsável e ter obrigação pela manutenção da família, tornou-se mais difícil a sua permanência nas alternâncias no começo das aulas, pela falta de recursos para mantê-los durante o período em que ficava ausente para participar das alternâncias. Isso se dava, de acordo com ele, pela idade, pelo cansaço e pela inexperiência com a metodologia de trabalho adotada pela escola, que, somados ao tempo permanecido fora da escola, atrapalharam no começo, o acompanhamento e a realização das atividades escolares, o que o levou por várias vezes a pensar em desistir do curso. No entanto, ao final, sempre se motivava novamente ao saber que, mesmo diante das dificuldades, ele estava aprendendo coisas novas e importantes para si mesmo e para a sua família. Ele declara ainda que a vontade de continuar surgia também pela empatia e motivação dada pelos monitores para cativar os alunos, o que o motivava a permanecer e pela bolsa-auxílio disponibilizada pela CFR, que facilitou na manutenção da sua família durante as suas ausências para participar das alternâncias.

Ao ser verificado sobre o entendimento dos entrevistados sobre a colaboração da CFR para o desenvolvimento familiar e comunitário local e se os estes eram capazes de mostrar como isso ocorre o ocorreu a partir da realidade vivenciada por eles, a egressa participante da entrevista respondeu que:

Bom, da minha parte, eu vejo que é através de situações simples como essas que a CFR ajuda a fortalecer nossa família e nossa produção. Pois, olhe, por aqui nós não imaginávamos, que com coisas simples assim como o da compostagem, de consórcios de plantas, da agrofloresta e um trabalho assim feito de forma mais natural, sem o uso de venenos, como a gente via por aqui, se conseguiria melhorar a produção das nossas roças.

E essa mudança ela esta relacionado à escola, porque lá nos foi passado coisas que possibilitou essa melhor compreensão da permacultura e da agroecologia, que são conhecimentos que nós colocamos em prática hoje e garante que a gente produza alimentos de melhor qualidade. E a partir da escola eu aprendi a valorizar conhecimentos que já estavam sendo esquecido por aqui, pela comunidade, assim como ela ajudou numa melhor organização e no planejamento das atividades da nossa família *(A.A., 37 anos, egressa da CFRBVR, do curso técnico em agroecologia, entrevista realizada em Janeiro de 2019).*

Ao ser perguntado de como os mesmos avaliavam a realidade da escola, o entrevistado observou que:

Um das coisas que eu penso sobre as dificuldades do funcionamento da escola, acho que é mais a falta de apoio dos governantes, para ajudar a facilitar no funcionamento e a permanência da CFR aqui na região do Urubu. Hoje eu acho triste olhar para escola e ver ela fechada, pois ela deveria estar ajudando a formar mais pessoas na nossa região, para ajudar no desenvolvimento das famílias. Mas infelizmente esses políticos que nós temos por aqui, eles não pensam desse jeito, muito menos para fazer algo que valorize a população, eles pensam mesmo é em dificultar a vida dos pobres, ao invés de melhorar e facilitar o funcionamento da escola. Mas também creio que também falta uma melhor organização política da nossa parte, para fortalecer esse nosso movimento, melhorar e fortalecer nossas alianças políticas. Pois o senhor sabe que hoje eu vejo que nada acontece por aqui que não seja resultado da vontade dos políticos. Mas para isso nós podemos fortalecer nossos laços com esses políticos, pois em Boa Vista do Ramos as coisas só vão se tiver esse apoio. E talvez assim se possa superar as dificuldades existentes na escola (CFR), das nossas famílias, da falta de recursos e investimentos existentes em nossas comunidades (*A.R 65 anos, egresso da CFRBVR, do curso de agroecologia - entrevista realizada em Janeiro de 2019*).

Foi percebido no decorrer do diálogo que o entrevistado lamenta a falta de apoio governamental nos últimos anos, direcionadas ao apoio, funcionamento e manutenção da escola estudada, uma vez que, segundo ele, se escola estivesse funcionando, estaria ajudando na formação e desenvolvimento de outras famílias de agricultores locais. Desse modo, o entrevistado entende que essas melhorias somente ocorrem com a iniciativa, participação, organização e luta do movimento, para assim superar as dificuldades encontradas pelas famílias e a falta de recursos e investimentos disponíveis para as comunidades. Isso porque, caso contrário os políticos não se prontificam a ajudar, a não ser se for a partir de laços. Acerca desses laços, o entrevistado explica que sem isso nenhuma iniciativa criada a partir das comunidades se fortalece.

Diante do exposto, nota-se que a formação disponibilizada por essa proposta educacional não se concentra somente na formação do sujeito alternante e alienado dos demais indivíduos e instituições responsáveis pela orientação e conscientização do aluno, como agente em formação. Mas sim por meio de uma prática de ensino que ocorre por meio de uma formação que vai além, uma vez que a mesma busca conscientizar, solidarizar, formar e envolver todos os sujeitos que participam desse processo, para a tomada de uma postura participativa, solidária e austera. Tendo em vista que tal postura ocorre por meio de uma conscientização universal que envolve as relações sociais, econômicas, culturais e ambientais presentes na realidade e cotidiano dos sujeitos em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado o trabalho, pudemos perceber as diferentes condições em que ainda vivem esses grupos e as lutas travadas pelos mesmos com a finalidade de dar forma e manter seus empreendimentos. Pois ainda hoje, mesmo diante dos avanços ocorridos na direção da construção de políticas públicas que lhes garanta oportunidades e melhores condições de vida, resultantes do seu empenho social e político desses grupos. Muitos deles ainda enfrentam dificuldades financeiras, técnicas e políticas para estabelecer e manter projetos que visam dar melhorias as suas condições de existências em suas territorialidades.

Tal como o movimento aqui estudado que buscou no projeto de uma escola em alternância uma nova perspectiva para superar um legado de descontextualidade existente entre a escola rural e o local onde a mesma esta situada. A fim de superar processo histórico, que sempre negou uma boa condição de vida e existência para parcela significativa da população brasileira. Principalmente junto àquela residente no campo, que somente nas últimas décadas vem garantido acesso a direitos e políticas públicas, dentre elas o direito a uma educação mais inclusiva e contextualizada a sua condição sociocultural e ambiental. Mas que nos últimos vem sofrendo com o desmanche causado pelos governos autoritários que retomaram o poder no país e vem aplicando medidas que desmontam e desmobilizam a luta desses grupos.

Tendo em vista que na maioria dos casos a educação aplicada a esses espaços, resulta de um modelo educacional estanque, que criada pela estrutura dominante em curso não consegue dialogar com as comunidades locais e suas formas e logicas de produção de saber e reprodução sociocultural. E sendo assim também não consegue dar respostas às necessidades, as problemáticas, aos desafios e oportunidades existentes nesses espaços.

Na busca dessa compreensão é importante salientar que o estudo aqui proposto, ocorreu a partir da análise e compreensão dada por diferentes autores que estudam e estudaram o processo histórico de exclusão étnica e cultural vivenciada por essas populações. E que entendem que as patentes problemáticas sociais, culturais, econômicas e ambientais existentes no país e na Amazônia, foram originadas a partir do período de sua formação, e consolidadas nas demais etapas de integração do país e da região. Quando segundo os mesmos, se delimitou a diferenciação de classes e regiões, entre privilegiadas e não privilegiadas, no sentido das garantias, direitos e investimentos por parte do Estado, em face de um projeto de subordinação, escravização e servidão de africanos e nativos e de desenvolvimento regional.

Ainda nesse sentido, tais autores afirmam que o longo período escravagista, decorrente do processo patriarcal colonial, modelo cultural - civilizatório, político e econômico, imposto pelo colonizador. Criou barreiras para o progresso dos povos nativos americanos e cativos africanos e seus descendentes. Isso porque, mesmo diante do processo de “libertação”, não lhes foi permitido direitos políticos, assim como ao acesso de políticas públicas que lhes garantisse uma melhor condição vida e oportunidades.

Este sendo um entendimento criado a partir da visão da existência de realidades sociais distintas, à medida que, dentro do território brasileiro existe singularidades amalgamadas pela condição social, pela origem étnico-racial e pelas condições, políticas, econômicas e ambientais em que vivem a população presentes tanto nos centros urbanos, como nos campos e florestas.

Como exemplo a realidade rural e agrária brasileira, que apresenta de um lado, a lógica da agricultura camponesa familiar, substancialmente voltada para subsistência, com poucos investimentos tecnológicos, baixo uso de insumos externos e financeiros, mas que mantem uma produção biodiversa com base na agroecologia e que ajuda a alimentar parcela da população nacional. E do outro, o país do agronegócio, que usa de tecnologias avançadas e de insumos externos e que tem a produção pautada pelos investimentos externos e voltada a exportação.

Estas que são condições que possibilitam nesse espaço as diferenças e contradições sociais, políticas, econômicas e culturais latentes. Frutos de uma realidade social e histórica que perdura desde o período de formação do país. Mas que na atualidade precisam ser modificadas, diante das novas demandas impostas pelo mercado econômico, técnico, tecnológico, social e ambiental do novo Milênio. Principalmente no que tange um processo educacional contextualizado a condição em que vive parte da população, sobretudo as dos campos e florestas, assim como para autonomia destes grupos.

E que somente foi alcançado por meio de um processo educacional criado a partir da realidade e voltado para satisfazer as necessidades desses sujeitos. E que somente foi desenvolvido a partir de organização e lutas de tais grupos. Sobretudo, após a reabertura política do país, pós-movimento de 64.

Quando esses coletivos passaram a se mobilizar debater e buscar políticas capazes de mitigar as problemáticas sociais, políticas, econômicas e ambientais que interferem numa efetiva qualidade de vida em seus territórios. Sendo que uma das pautas dessas mobilizações era o desenvolvimento de um projeto de educação que, partindo da realidade desses atores, possibilitasse melhorias em suas estruturas sociais e culturais.

Dessa perspectiva surgem diferentes projetos coletivos que objetivam superar o triste legado sociocultural provocado pelo desenvolvimento do capitalismo em diferentes regiões do planeta. Inclusive projetos educacionais como os promovidos pela pedagogia da alternância, que buscam por meio do currículo escolar contextual, criar novas complementaridades ao conhecimento construído pelos moradores locais, conectando-os por meio da experiência educacional para, assim, valorizar o conhecimento criado por esse coletivo histórica e localmente.

Como o caso do movimento aqui estudado, que, a partir da metade da década de 1990, buscou caminhos para superar um modelo educacional tecnicista, típico das escolas tradicionais positivistas. Estas que constroem seus currículos tendo como base os interesses do mercado e do modelo industrial, que em muitos casos, diverge da realidade sociocultural do aluno e da sua comunidade. Desse modo, contrapondo a esse modelo, tal coletivo buscou promover uma proposta educacional que congrega o homem – sua cultura – e o ambiente, ao processo de ensino, a fim de proporcionar à população ribeirinha uma proposta educacional voltada a possibilitar o desenvolvimento destes a partir da realidade, uma vez que esta escola educa seus participantes a partir da condição econômica e cultural local.

Sendo assim, a proposta de ensino desenvolvida por esse grupo visa superar carências de políticas voltadas para satisfazer as condições, as possibilidades, necessidades e problemáticas, presentes na realidade em que estes coletivos estão inseridos, o que se diferencia de muitos dos projetos políticos experimentados na região, que sempre foram realizados a partir do pensamento exógeno à sociedade e à realidade local e regional. E que foram definidas por Reis (1972) como políticas realizadas a partir de um projeto colonialista e alienador do homem e da mulher amazônicos.

Estas que de acordo com esse autor, sempre foram dotadas de práticas que desvalorizaram a cultura, o modo de vida e o conhecimento adquirido por estes na larga escala de inter-relação vivenciadas entre eles e a natureza, seja os relacionados às suas manifestações simbióticas, místico-naturais, simbólicas. E para qual o reajuste, passa pela construção de uma nova práxis social e educacional, pela qual esses atores possam ser compreendidos e valorizados a partir de um projeto que seja capaz de transformá-los em sujeitos capazes de conceber as mudanças necessárias para a construção de uma nova realidade nos seus espaços de reprodução social e cultural.

A partir de um espectro que na Amazônia, segundo Tocantins (1969), ocorrerá a partir de uma revolução cultural que armará o homem e a mulher amazônica com instrumentos para vencer o silêncio que envolve a região na área de desenvolvimento intelectual e político, que,

segundo o autor, são muito modestos. E que somente desse modo, a região poderá deixar de ser apenas área de referência geográfica e exótica e fonte de matérias primas no velho sentido colonialista e poderá elevar-se a uma categoria cultural e econômica não apenas para o país, mas também para o mundo.

Dentre as quais a educação, que, ao ser aplicado, não só no meio rural, mas também nas escolas da periferia das grandes cidades, ainda é reprodutora de uma realidade que se mostra indiferente ao espaço, à cultura e às condições socioeconômicas dessas comunidades. E que hoje, diante do processo de desenvolvimento pelo qual foi tomada a região e de acordo com o pensamento de muitos autores, dentre estes Edgar Morin, Boaventura Souza dos Santos, Paulo Freire, Mclarem e Santomé, requer é uma ruptura com os padrões impostos pelas políticas educacionais adotadas.

Assim, verificou-se também, por meio destes apontamentos, que a condição atual não difere das abordadas por outros autores preteritamente, de modo que se evidencia que, por mais que tenhamos superados muitas das problemáticas apresentadas nesses espaços, dentre estas o processo de educação, estas não foram superadas em sua plenitude. O que é possível notar tendo em vista que para parte da população moradora das periferias das cidades e das regiões e territórios mais distantes e menos desenvolvidos do país, o Estado pouco efetivou políticas voltadas para superar o legado deixado pelas crises originadas pelo modelo colonial patriarcal e ampliadas pelo mercantilismo global via ampliação do capitalismo nas últimas décadas.

Sendo essa uma condição que ainda hoje se apresenta junto a realidade de grande parte da população brasileira, sobretudo junto aquela estabelecida no espaço rural. Pois nesta esta presente *pari passu*, dificuldades para formar mão de obra qualificada, técnica e culturalmente. A partir de uma situação que resulta da inoperância do Estado para a consolidação de políticas concretas e eficientes, para a educação das populações residente no campo, a fim de lhes assegurar a permanência nesse espaço. O que o torna um espaço de resistência.

Pois mesmo diante das adversidades apresentadas nesses territórios, esses grupos, buscam promover ações que visam fortalecer seus espaços de luta e de vida e fazer desses um *locus* de sua reprodução cultural e humana, resistindo às dificuldades possibilitadas por um sistema que cada vez mais vem se mostrando competitivo e excludente e expulsa essa população para uma condição cada vez mais caótica.

Diante dessa panorâmica teórica ancorada na prática de muitos grupos sociais construída pelos atores aqui apresentados que tratam das temáticas em questão se compreende

que praticas educacionais, como o promovido pela pedagogia da alternância, buscam ressignificar tradições, costumes e saberes que aos poucos vão sendo esquecidos ou substituídos por novos, à medida que ocorre o avanço de novas tecnologias e de formas exógenas de cultura, que invadem, modelam e transformam o conhecimento local, a partir de novas centralidades, muitas das quais antinômicas à cultura, aos costumes, às crenças, às tradições e aos hábitos locais, de modo que é preciso construir projetos que busquem a resistência e autonomia desse grupo frente a essas mudanças.

E desse modo esses coletivos se colocam no centro da tomada de decisões que viabilizam a construção de um projeto de desenvolvimento social que lhes garanta dentro das suas próprias localidades um futuro com mais qualidade de vida e dignidade. Diante das novas demandas presentes nesses espaços, resultantes das mudanças ocorridas no campo da economia, no mundo do trabalho, no âmbito ambiental e ecossistêmico e no universo educacional. E desse jeito tornam esses espaços um campo de experimentação de estratégias e lutas que lhes garanta existência, resistência, e promoção social.

Sendo assim, projetos educacionais como o da pedagogia da alternância, como visto a partir do pensamento santiano, tornam-se vias sociológicas ecologizantes possíveis para a implementação de medidas que visam garantir a sobrevivência da cultura, dos modos de vida e da soberania desses grupos, diante do avanço das estruturas monoculturais que levam à perda da cultura local, da diversidade étnica e biológica e da produção do saber. Estruturas estas provocadas por um sistema e uma ciência exótica e antidemocrática.

Diante disso, é possível afirmar que hoje são diversas as experiências que possuem esse modelo de organização e governança, organizadas a partir de grupos locais, com base na solidariedade e na participação coletiva, muitas das quais surgidas a partir da inoperância dos governos e do Estado em não oportunizar a todos as mesmas condições de vida e dignidade para a sua existência.

Desse modo, projetos como o da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais e suas experiências e práticas de educação e ensino têm muito a oferecer para a construção dessa nova realidade. Mesmo diante das dificuldades encontradas para a sua funcionalidade; principalmente, nos últimos anos, quando projetos de interesse dessas populações voltaram a ser inviabilizados pelas classes dominantes neocolonialistas que chegaram ao poder, junto com seus projetos políticos que negam a vida, ao progresso, a cultura brasileira e a ciência e colocam em risco a democracia e o futuro do país.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- ADAMS, Cristina; MURRIETA, Sergio S; SANCHES, Rosely Alvim. **Agricultura e alimentação em populações ribeirinhas do Amazonas**, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/assoc/v8n1/a05v08n1/pdf> Acesso em 01 mai. 2018.
- AGASSIZ, Jean Louis Rodolph. **Viagem ao Brasil 1865-1866**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2000.
- AGUIAR, Denison Melo de. **Do princípio da dignidade humana e o conhecimento tradicional associado ao manejo pesqueiro: um estudo de caso na comunidade Santo Antonio do rio Urubú no município de Boa Vista do Ramos**, 2012. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da Universidade do Amazonas. Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escola**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRADE, João Bosco Ladislau; MELLO, Marcia Eliane Alves de Souza e (org.). **Práxis: meio ambiente, trabalho e cultura na Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSMANN, S.J. Globalização como fato e como ideologia. **Ulysses**, n.1, p. 27-3, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.
- AZEVEDO, Genoveva Chagas de. **Representações sociais de meio ambiente: a Reserva Florestal Adolpho Ducke**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Editora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 2007.
- BATISTA, Djalma. **Amazônia – Cultura e Sociedade**. Manaus: Valer/Governo do Estado do Amazonas/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.
- BARROSO, Silvana Compton. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: a dinâmica sociopolítica para acesso a bens e serviços sociais**. Manaus: EDUA, 2015.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BENCHIMOL, S. A formação social da Amazônia. In: **Amazônia – a floresta, a água e o homem**, 1995.
- BORGES, Graziela Scopel. **A formação do Protagonismo do jovem rural a partir da Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais**, 2012. Disponível em: <repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em 21 fev. 2016.
- CHAVES, Maria do Perpetuo Socorro Rodrigues. **Uma experiência de pesquisa –ação para a gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de reforma agrária Iporá**. 2001. Tese (doutorado). Unicamp, Campinas, 2001.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 18. Ed. Ampli. Petrópolis: Vozes, 2011.

- CAPRA, F. das partes ao todo, **A teias da vida: uma nova compreensão científica dos seres vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CAMPOS, Gláucio Gomes de Matos. **Ethos e figurações na hinterlândia amazônica**. Manaus: Valer/ Fapeam, 2015.
- CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.
- CHAYANOV, Alexander V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- CRUZ, Manuel de Jesus Masulo da. **Territorialização camponesa na várzea da Amazônia**. 2007, 274f. Tese (doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido: reunião de ensaio amazônicos**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2000.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DINELLY, Vanusa Miranda. **Currículo e construção de identidades nas escolas rurais do município de Boa Vista do Ramos**. 2012. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2012.
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar: A formação com base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina**. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>> Acesso em 31 abr. 2016.
- FARACO, Rafael. **Maués: terra, gente e memória**. Manaus: Valer, 2006.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 16.ed. São Paulo: Globo, 2004.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetivação e ideologia**. 6. ed. Edições Loyola. São Paulo, 2011.
- FEARNSIDE, P.M. 2003. **A floresta Amazônica nas mudanças globais**. Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus. 134p.
- FRAGATA, Raí Alves e BARRETO, Willian de Souza. Um panorama sobre a produção agropecuária da mesorregião Baixo Amazonas. **Revista observatório de economia de la Latinoamericana, Brasil**. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/12/mesorregião.html>>.
- FRAXE, T.J.P. **Homens anfíbios: uma etnografia do campesinato das águas**. São Paulo: Anhamblume, 2000.
- FRAXE, T.J.P. **Cultura cabocla ribeirinha: mitos, lenda e transculturalidade**. São Paulo, Annablume, 2004.
- FREITAS, Marcílio de. **Projeções estéticas da Amazônia: Um “olhar” para o futuro**. Manaus: Valer/ Prefeitura de Manaus/Edua, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 6. ed. São Paulo. EGA, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ, 1967.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Paz e terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambo**: Decadência do Patriarcado Rural e Desenvolvimento do Urbano. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.
- FIGUEIREDO, Aguinaldo. Tópicos: **História do Amazonas**. Manaus: Grafisa, 2017.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC. Rio de Janeiro, 1989.
- GHEDIN, Evandro e GONZAGA, Amarildo Menezes. **Introdução à pesquisa em educação**. Manaus: UEA edições, 2006.
- GHEDIN, Evandro e GONZAGA, Amarildo Menezes. **Educação do Campo: Epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA edições, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância das CEFFAS**. Petrópolis: Vozes.
- AIMFR – **Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural**, 2007. – (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância)
- GONZAGA, Amarildo Menezes. **Contribuições para produções científicas**. BK editora.
- GONDIN, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo/Manaus: Marco zero, 1994/2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Civilização Brasileira, 1987.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 9. ed. Petrópolis. RJ, 2000.
- HIGUSHI, Maria Inês Gaspareto, HIGUSHI, Niro. **A Floresta Amazônica e suas Múltiplas dimensões**: uma proposta de educação ambiental. Manaus: INP; Brasília: CNPQ, 2014.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.
- IANNI, A.Z. Sociedade e natureza na periferia da metrópole. Debates socioambientais – ACIMA - CEDEC. **Brasil 500 anos**: uma abordagem socioambiental – o homem, n. 12, mar/jun., 1999.
- IBGE. **Boa Vista do Ramos**. 2018. Disponível em: Biblioteca <ibge.gov.br/visualizações/dtbs/amazonas/boavistadoramos.pdf>. Acesso em 10 nov. 2017.
- IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censodemografico2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?>>. Acesso em 15 nov. 2017.
- KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980. 588 p.
- KOLHELPP, Gerd. Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. **Estud**, v.16, n.45, São Paulo, mai./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200004>.
- KUHN. Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- LADISLAU, Alfredo. **Terra Imatura**. Manaus: Valer, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2005.

- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Programa agrário da social-democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980..
- LEVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.
- LIMA, Araújo. **Amazônia a terra e o homem**. 5. ed. Manaus: Edições Governo do estado do Amazonas/ Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto, 2001.
- MAGNANI, José Guilherme Canto. Etnografia como prática e experiência – Universidade de São Paulo. **Brasil/ Horizontes Antropológicos** (Porto Alegre), v. 15, n. 32, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 20 nov. 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.
- MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** – on line. Campina Grande: EDUEP, 2011.
- MELO, André de Oliveira. **Educar para a sustentabilidade: A experiência da Casa da Familiar Rural de Boa Vista do Ramos** – Manaus, AM: UFAM,2010. Disponível em: <coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/.../André%20de%20Oliveira%20Melo.pdf>. Acesso em 19 ago. 2016.
- MELO, André de Oliveira. **A pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos das florestas e das águas**. Disponível em: <tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6211...>. Acesso em 18 set. 2017.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MICHALISZIN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para a elaboração de projetos, monografia e artigos científicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na Construção da educação Do campo**. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em:.. Acessado em: 20 ago. 2016.>
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília-DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2004. Disponível em: <http://200.129.168.183/ojs_proex/index.php/Nexus/article/view/14>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional “por uma educação do Campo”, 2004.
- MORIN, Edgar. **Jornadas temáticas (1998: Paris, França: 1998) a religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outro ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- NAHUM, J. S.; SANTOS, C. B. A dendeicultura na Amazônia paraense. *Geosp – Espaço e Tempo (Online)*, v. 20, n. 2, p. 281-294, 2016..
- NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur edições.
- OLIVEIRA, F.; KERR, W.E. **Divisão de uma colmeia de jupará (*Melipona compressipes*) utilizando-se do método Fernando Oliveira**. INPA, Manaus - AM.
- PASSOS, Maria das Graças Serudo. *Pedagogia da Alternância: Caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos curso do IFAM/campus Manaus zona leste*, 2011. 89 f. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PRADO Jr, Caio. **Historia econômica do Brasil**. 2. ed. Editora Brasiliense, 1963.
- PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. **Educação do Campo e pedagogia da alternância no Brasil e na Amazônia bases históricas**. Disponível em: <<https://periódicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em 01 nov. 2016.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.
- REIS, Arthur Cesar Ferreira. **O impacto da Amazônia na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Paralelo, INL, 1972.
- RIBEIRO, Odenei de Souza. **Tradição e modernidade no pensamento de Leandro Tocantins**. Manaus: Valer/Fapeam, 2015.
- SALATI, E. 1987. **Modificações da Amazônia nos últimos 300 anos: suas consequências sociais e ecológicas**. Disponível em: <<http://www.tropiologia.org.br/conferencia/>>. Acesso em 03 de jul. 2018.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade, o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza, Maria Paula Menezes. **A epistemologia do Sul**. Coimbra: Edições Medina, 2009.
- SEGOVIA HERRERA, M. **Risco de segurança do trabalho desde o ponto de vista de um grupo de trabalhadores de uma agência de distribuição de energia elétrica. In encontro interamericano de pesquisa qualitativa em enfermagem**. São Paulo. Trabalho. São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo / Departamento de enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. 1998. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 12 out. 2018.
- SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.
- SILVA, Jorge Gregório da & LIMA, Maria Lucimar de Sousa. **Educação de Jovens e Adultos**: convivendo e aprendendo com as diferenças. Rio de Janeiro: Mem Vav Mem, 2007.
- SILVA, Marilena Corrêa da. **O País do Amazonas**. 3.ed. Manaus: Valer, 2012.
- TOCANTINS, Leandro. **Vida, cultura e ação**. Rio de Janeiro: Artenova, 1969.
- URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para antropólogos. **Ponto Urbi**, nov. 2012. Disponível em: <journals.openeditios.org./ pontourbe300>. Acesso em 10 out. 2018.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Raizes Históricas do Campesinato Brasileiro**. XX encontro anual de Anpocs. GT 17. Processos sociais agrários. Caxambú, MG. Outubro de 1996. Disponível em: <www.reformaagrariaemdados.org.br>. Acesso em 22 de ago. 2018.

ANEXOS

Anexo 01: Guia de entrevista semiestruturada que ajudou a direcionar o diálogo com as pessoas e famílias entrevistadas durante a realização do trabalho

- 1- O que o levou a participar da CFR?
- 2- Quais as dificuldades encontradas por vocês durante a permanência na escola?
- 3- Como vocês compreendem o trabalho da escola no apoio ao desenvolvimento familiar e comunitário?
- 4- Como vocês avaliam o trabalho da escola durante o período de formação. Vocês acham que os temas e conteúdos abordados ajudam no desenvolvimento familiar e comunitário? Como perceberam isso a partir da realidade de vocês?
- 5- Na opinião de vocês, o que pode ajudar a fortalecer o trabalho da instituição?
- 6- Quais foram e como vocês perceberam as mudanças resultantes do processo de formação encontradas na família e na comunidade?

APÊNDICES – Imagens da localidade estudada**Figura 24 – Igreja Adventista do Centenário – BVR – Janeiro de 2019**

Fonte: arquivo pessoal

Figura 25– Quintal agroflorestal de egresso da CFR – Comunidade Boa União - BVR – Janeiro de 2019

Fonte: arquivo pessoal

Figura 26 – Criação de abelha indígena sem ferrão na casa de egresso da CFRBVR – BVR – Janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Figura 28– Reprodução de quelônios realizados por egresso da CFRBVR – Comunidade Santo Antonio – BVR- Janeiro de 2019.



Fonte: arquivo pessoal