

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHO POSSÍVEL PARA A
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO
NOS CURSOS DO IFAM/CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**

MARIA DAS GRAÇAS SERUDO PASSOS

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHO POSSÍVEL PARA A
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO
NOS CURSOS DO IFAM/CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**

MARIA DAS GRAÇAS SERUDO PASSOS

Sob orientação do professor
Dr. Luís Mauro Magalhães

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
2011**

370.91734098113

P289p

T

Passos, Maria das Graças Serudo, 1956-

Pedagogia da alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste / Maria das Graças Serudo Passos - 2011.

89 f.: il.

Orientador: Luís Mauro Sampaio Magalhães.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2011.

Bibliografia: f. 78-82.

1. Educação rural - Amazonas - Teses. 2. Ensino agrícola - Amazonas - Teses. 3. Educação não-formal - Amazonas - Teses. 4. Juventude rural - Amazonas - Teses. 5. Desenvolvimento econômico - Amazônia - Teses. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Campus Manaus-Zona Leste) - Teses. I. Magalhães, Luís Mauro S., 1956-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MARIA DAS GRAÇAS SERUDO PASSOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

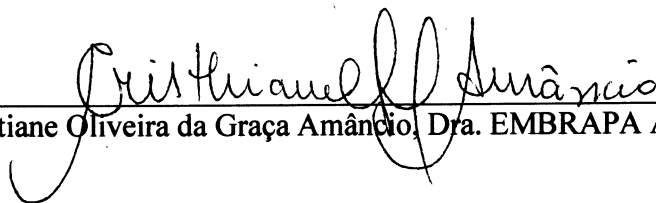
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/11/2012.



Luis Mauro Sampaio Magalhães, Dr. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Cristiane Oliveira da Graça Amâncio, Dra. EMBRAPA Agrobiologia

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Paulo Freire

DEVOÇÃO (Celdo Braga)

Sou devoto do Amazonas, cada palmo deste chão
tem dimensão do sagrado em momentos de oração:
beleza, graça, doçura da mais sublime canção,
acendendo em minha vida a candeia da paixão
O meu Deus miscigenado, ora é Cristo, ora é Tupã
em templo de tapiri de palha de caraná,
onde se celebram lendas com a mística cristã,
onde se comunga o hoje na projeção do amanhã
O tempo daqui é manso, selvagem só no seu jeito,
rios negros, rios brancos, ora largos, ora estreitos,
Quem navega bem conhece a fundura dos seus leitos;
e o rio de todas as águas tem nascente no meu peito.
Trago na mão calejada lembrança do que plantei;
no som de cada remada, os rios que naveguei:
nos olhos mirando longe, sonhos que um dia sonhei,
lugar do meu coração é a terra que eu sempre amei.

Adanary/Ninita, querida, amiga, mãe e pai, primeira professora, o meu sentimento de gratidão eterna.

André e Ana Flor, presentes de Deus, anunciados em sonho.

AGRADECIMENTOS

À Deus. Força Superior que me orienta e me ilumina o caminho fazendo-me enxergar sua presença manifesta nas pessoas, nas águas, nas florestas, no ar, no sol, na Lua.

Aos meus primeiros professores da Pedagogia da Alternância: Pierre Gilly, Dominique Sorty e Leônidas Martins.

Aos Monitores e colaboradores da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos: Guerreiro, André, Saturnino, Gladimir, Francisco, Cintia, Eudisvan, Manoel de Jesus e todos e todas que enfrentam descrenças, atravessam fronteiras, compartilham responsabilidades, sonhos, alegrias e esperanças na crença de uma educação do campo, da floresta e das águas.

Ao meu amigo Adalberto Pinheiro, coordenador técnico local da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, com o qual me faz lembrar o que diz o compositor: “me lembro de todas as lutas meu bom companheiro, você tantas vezes provou que é um grande Guerreiro”.

Ao PPGEA e seus protagonistas pela possibilidade do encontro, reencontro e aprendizado com os diferentes Brasis.

Ao meu orientador Professor Dr. Luís Mauro Magalhães pelas orientações preciosas.

À Professora Dra. Rosa Cristina Monteiro pela mediação e tantos aprendizados, principalmente nas semanas de formação destinadas a área do meio ambiente.

Aos assentados do Projeto da Reforma Agrária - Iporá, com quem compartilhei momentos de desafios, amizades, alegrias e grandes aprendizados no período de 1996 a 2002, por ocasião das atividades de extensão da Escola Agrotécnica Federal de Manaus.

À Associação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos na pessoa de Dona Laureci Rodrigues de Oliveira, presidente do Conselho de Administração e todos e todas que fazem parte deste exemplo de testemunho e unidade situado no coração da floresta.

A todos os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs existentes na Amazônia, que mais que uma sigla, é um marco histórico de coerência e persistência na crença de uma educação humana contextualizada.

Ao meu filho André, sou grata pelo auxílio e as dicas nos momentos de precisão por ocasião deste trabalho.

À minha família e a todos e todas que fazem parte dela, que tem como referência a matriarca minha mãe Adanary/Ninita e, aos meus irmãos Edmar, Valda, Marivalma, Valdenice, Mario e a todos os sobrinhos e sobrinhas, sou plenamente grata a Deus por fazer parte desse clã.

Ao Campus Manaus Zona Leste, que enquanto Escola Agrotécnica Federal de Manaus possibilitou-me chegar até a pedagogia da alternância em outubro de 1995. No presente, sou grata ao corpo docente, discente e administrativo pelo apoio na concretização deste aprendizado.

BIOGRAFIA

Nasci no meio rural do Município de Altazes - Amazonas, sendo a quinta e última filha do casal Francisco Ferreira Passos e Adanary Serudo Passos, ambos naturais daquela localidade. Meus pais tiveram pouca oportunidade de estudo, contudo, aprendi a conhecer as primeiras letras do alfabeto com a minha mãe. Com o falecimento de meu pai e a falta de escola, minha mãe juntamente com os cinco filhos migrou para Manaus, nessa ocasião eu tinha nove anos. Deste período, tenho como referência marcante em minha memória, o ambiente diverso característico da região amazônica pela sua sazonalidade, onde vivíamos um período em terra firme, e outro em área de várzea, sendo os dois ambientes espaços que se complementavam e davam o suficiente a sobrevivência e adaptação de minha família. Na cidade, logo tive que conciliar estudo e trabalho. Mediatizada pela necessidade de prover o meu sustento e contribuir com a família, fiz dois cursos profissionalizantes de nível médio. Ambos foram e são importantes na minha trajetória de vida. Em 1987 fui aprovada no concurso vestibular no Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, vindo a concluir meus estudos em Dezembro de 1991. Em seguida, no período de 1992 a 2007 fiz os seguintes cursos de especialização: Educação e Trabalho, com carga horária de 450 horas pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Uso Racional dos Recursos Naturais e seus Reflexos no Meio Ambiente, com carga horária de 450 horas, pela Universidade Federal de Viçosa – UFV; Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 360 horas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM. No período de 1987 a 1994 desenvolvi atividade docente e técnica em escolas da rede estadual e municipal. Em janeiro de 1995 ingressei via concurso público na Escola Agrotécnica Federal de Manaus como Pedagoga para atuar na área de orientação educacional. Com poucos dias de atuação na coordenação de orientação educacional pude perceber as dificuldades de adaptação da maioria de jovens interioranos ao ambiente escolar. Busquei várias estratégias junto à comunidade escolar na tentativa de solucionar o problema. Jogos, palestras, cursos, atividades culturais, festejos em datas comemorativas, campanhas e tantos outros recursos. Nesse engajamento pude conhecer melhor o ambiente e as pessoas, pude também compreender o distanciamento da escola com a realidade de jovens oriundos de comunidades rurais do Amazonas, cujo abalo cultural era visível. Na época tive contato com lideranças de associações, cooperativas e sindicatos rurais, em áreas de assentamentos. Após alguns meses foi possível estabelecer convênios de

cooperação técnica entre a Escola Agrotécnica e associações, notadamente a Cooperativa Mista da Manápolis, situada no Projeto de Assentamento da Reforma Agrária Iporá, com trinta famílias associadas. Por certo, que estas ações não resolveram o problema, visto tratar-se de questões estruturais das Escolas Agrotécnicas. Contudo, foram iniciados os primeiros trabalhos de extensão rural inserindo jovens junto às atividades de produção, planejamento e organização, incluindo participação nas assembleias gerais da Cooperativa. Inicialmente, aos finais de semana e feriados, em seguida e de forma mais efetiva, em período de estágio dos estudantes que se identificavam com o projeto.

Minha relação com a Pedagogia da Alternância deu-se em outubro de 1995, quando a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Norte - ARCAFAR enviou convite a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, na possibilidade desta disponibilizar um profissional para participar de um curso de formação na Pedagogia da Alternância com carga horária de 40 horas no município de Altamira-Pará. Foi nesta circunstância que eu me deparei com a Pedagogia da Alternância e um movimento intenso protagonizado pelos Movimentos Sociais, dentre eles o Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica - MPST, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, Movimento Sindical Rural MSR, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB. Tendo como órgãos de apoio a Universidade Federal do Pará/UFPA/Campus Altamira, Laboratório Agroecológico da Transamazônica/LAET. Não só participei do curso, como estive presente na inauguração da Casa Familiar Rural do Município de Medicilândia, primeira da Região Norte do Brasil. Pude também, em período posterior acompanhar uma semana de alternância na CFR e uma semana na propriedade (lote) dos jovens. Nesses poucos dias participando das atividades (aulas, assembleias, místicas, palestras, oficinas, visitas) pude refletir e confrontar a minha formação acadêmica e profissional com os saberes ali postos. Logo pude perceber que eu estava descobrindo uma nova trilha, que por certo reafirmaria traços de minha identidade de ribeirinha e que por certo, dali para frente, teria um grande desafio como trabalhadora de uma Escola Agrotécnica no modelo Escola - Fazenda. Saí daquele encontro, certa de que os movimentos sociais educam, e, que as minhas primeiras lições tinham sido protagonizadas através de sua dinâmica, vivenciada pelos seus sujeitos. Essa experiência foi um marco na minha caminhada, pois, me possibilitou uma reflexão para o recomeço de minha vida profissional. Desde então, sem me desvencilhar dos compromissos com a instituição, fiz a opção pela Educação do Campo.

RESUMO

PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste**. 2011, 89p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

Atualmente, as ex-escolas agrotécnicas no modelo escola-fazenda, atuais campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de base agrícola, estão passando por um processo dinâmico de reflexão-ação, que aponta para a urgência de uma reestruturação em todos os seus setores. A educação requerida pelos (as) trabalhadores (as) do campo tem como tônica a imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis sócio-ambientalmente e comprometidos com as múltiplas necessidades da sociedade, numa perspectiva endógena. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado é o resultado de uma pesquisa realizada junto aos estudantes matriculados no IFAM/Campus Manaus Zona Leste, no curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC, sob regime de alternância em desenvolvimento na Casa Familiar Rural no Município de Boa Vista do Ramos. Para tanto, apresentamos uma abordagem histórica da educação agrícola e seus condicionantes, imposto pelo modelo de desenvolvimento econômico na Amazônia, tendo como ponto de partida a década de 1960. Neste percurso, situamos o IFAM/Campus Manaus Zona Leste no passado e no presente, sendo possível visualizarmos o itinerário histórico da Pedagogia da Alternância como matriz metodológica da Educação do Campo a partir de 1996. Em seguida apresentamos a experiência do IFAM/Campus Manaus Zona Leste. Nesta pesquisa investigamos a Pedagogia da Alternância e seus reflexos na formação de jovens rurais, buscando identificar como acontece a relação educação – trabalho – meio ambiente, através dos tempos e dos espaços formativos. Por meio de uma reflexão sobre o IFAM e os desafios frente ao desenvolvimento local, buscamos saber qual o lugar da Educação do Campo, mediante legislação, experiências e proposições do CMZL. Em seguida elencamos estratégias e recomendações a equipe gestora do IFAM como possível rota para a efetivação de uma política de Educação do Campo no IFAM.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Juventude Rural; Desenvolvimento Local.

ABSTRACT

PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogy of Alternation: possible pathway for the formation and development of social subjects in the field courses IFAM / Manaus the East Campus.** 2011, 89p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy. Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2010.

Currently, the former agro-technical schools in the model school farm, current campus of the Federal Institutes of Education, Science and Technology-based agriculture, are undergoing a dynamic process of reflection that points to the urgent need for restructuring in all its sectors. The education required by (the) employee (s) of the field has as its keynote imperative need for training of professionals socio-environmentally responsible and committed to the multiple needs of society, endogenous perspective. In this sense, the work presented here is the result of a study conducted by the students enrolled at IFAM / Manaus the East Campus, in the course Development Officer in Family Agriculture, in the form PROEJA / FIC, under a rotation system under development at Family House Rural in the municipality of Boa Vista do Ramos. To this end, we present a historical approach to agricultural education and its constraints imposed by the model of economic development in the Amazon, taking as its starting point the 60. In this way, we situate the IFAM / Manaus the East Campus in the past and present, it is possible to visualize the historical evolution of the Pedagogy of Alternation as parent education methodology Field since 1996. Then we present the experience of IFAM / CMZL. In this study we investigated the Pedagogy of Alternation and its effects on training rural youth in order to identify the relationship as it is education - work - the environment, through time and space training. Through a consideration of the IFAM and the challenges facing the local development, we seek to know the place of education in rural areas, through legislation, experiences and proposals of CMZL. Then listed strategies and recommendations to the management team IFAM as a possible route for the realization of a policy of rural education in the IFAM.

Key words: Pedagogy of Alternation; Rural Youth; Local Development

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ADAF – Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais

CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância

CFR – Casa Familiar Rural

CFR de BVR – Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos

CGAE – Coordenação Geral de Assistência ao Educando

CEDR – Coordenação de Educação e Desenvolvimento Rural

CMZL – Campus Manaus Zona Leste

COAGRI – Coordenação do Ensino Agropecuário

COOMAM – Cooperativa Mista da Manápolis

CONIF – Conselho Nacional dos Institutos Federais

CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros

EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus

EFA – Escola Família Agrícola

FIC – Formação Inicial e Continuada

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IF – Instituto Federal

IMAFLORA – Instituto de Manejo, Certificação Florestal e Agrícola

LAET – Laboratório Agroecológico da Transamazônica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MFR – Maison Familiaes Rurales

MSIMFR – Movimento de Solidariedade Internacional das Maisons Familiaes Rurales

MPST – Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica

OELA – Oficina Escola de Lutheria da Amazônia

PDC – Permacultura Designer e Consultoria

PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional

PIN – Programa para Integração Nacional

PPA – Projeto Permacultura da Amazônia

PPVJ – Projeto Profissional de Vida do Jovem

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PZFV – Programa Zona Franca Verde

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus

SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiaes Rurais

UDR – União Democrática Ruralista

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da área de pesquisa: a) Estado do Amazonas, b) Município de Boa vista do Ramos, c) Município de Manaus, d) Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, e) IFAM/ Campus Manaus Zona Leste.	3
Figura 2 - Mapa de desmatamento na Amazônia Legal	11
Figura 3 - Mapa do Estado do Amazonas com a localização dos dez Campi do IFAM	16
Figura 4 – Vista aérea do Campus Manaus Zona Leste	17
Figura 5 – Projeto Permacultura da Amazônia - PPA	21
Figura 6 – Jovens em formação na OE LA	22
Figura 7 – Jovens de áreas ribeirinha de BVR do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na Modalidade PROEJA/FIC.	22
Figura 8 - Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com Carga Horária de 240, no período de fevereiro a setembro 2009.	24
Figura 9 – Os quatro pilares dos CEFFAs – Fonte: Calvo - 2002.....	28
Figura 10 – Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs no Brasil.	29
Figura 11 – Seminário Desenvolvimento Rural realizado na EAFM atual CMZL, nos dias 17 e 18 de julho de 1996.....	30
Figura 12 – Stand com acervos fotográficos das atividades de extensão realizadas no Projeto de Assentamento Iporá, exposto na Feira da Agricultura Familiar nas dependências da EAFM em 1998.	31
Figura 13 – 1º Curso da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, realizado no P.A. Iporá em Rio Preto da Eva – AM, em 1998.	32
Figura 14 – II Seminário Desenvolvimento Rural no IFAM/CMZL – 2006.	33
Figura 15 - Casa de jovem do PROEJA/FIC as margens do Paraná do Ramos em períodos de cheia e seca.	35
Figura 16 – Visita dos monitores para a realização da Pesquisa Participativa com as famílias.	37

Figura 17 – Curso da Pedagogia da Alternância na Comunidade Cristo Bom Pastor do Pari – BVR – 2002.....	38
Figura 18 – Curso de capacitação em Educação do Campo para Dirigentes Sindicais e Professores das Escolas do Campo dos municípios pertencentes ao território 11.	40
Figura 19 – Mística desenvolvida na CFR de BVR	46
Figura 20 – Professores e Técnicos do IFAM/CMZL no Curso de formação na Pedagogia da Alternância.....	47
Figura 21 - Equipe de Monitores da CFR de BVR, todos Egressos do CMZL	48
Figura 22 - Fachada da casa de egresso, quintal com meliponário e a placa com a logomarca do Projeto Mel da Amazônia.	52
Figura 23 – Egresso (camisa CFR) e irmãos em seu meliponário e egresso ministrando palestra na Oficina de Meliponicultura por ocasião da visita de jovens do intercambio da Juventude Rural do Brasil (setembro 2010).	52
Figura 24 – Paisagem de duas propriedades na Comunidade Cristo Bom Pastor do Pari: Família meliponicultora e família que desenvolve apenas a pecuária com criação de gado....	54
Figura 25 – Oficina de Meliponicultura desenvolvida na propriedade de egressa. (setembro 2010).....	55
Figura 26 – Plano de Formação e o Projeto Profissional	56
Figura 27 – Oficina de Projetos na CFR de BVR	59
Figura 28 – Exemplo de Design (mapas mentais) do PPVJ e suas descrições elaboradas pelo jovem estudante.	59
Figura 29 – A valorização dos saberes	65
Figura 30 - Ilustra grupo de jovens em espaços de pesca utilizando apetrechos confeccionados pelos pais e a intervenção das mães dos jovens em atividades de estudo.	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos Campi do IFAM	15
Quadro 2 – Número de docentes efetivos por titulação no IFAM/CMZL.....	17
Quadro 3 – Cursos ofertados no IFAM/Campus Manaus Zona Leste	18
Quadro 4 – Matriz Profissionalizante do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA/FIC.	42
Quadro 5 – Espécies de abelhas indígenas mais criadas na Amazônia.....	51
Quadro 6 – Representação do percurso e orientação para a elaboração do PPVJ da CFR de BVR.....	58
Quadro 7 – Apresentação da intenção dos pesquisados quanto a opinião se o estudo em alternância tem favorecido ou desfavorecido uma boa relação familiar.	64
Quadro 8 – Apresentação da intenção dos pesquisados quanto a opinião sobre qual dos elementos se aproxima do conceito de meio ambiente.....	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantitativo de animais manejados nas propriedades pesquisadas	50
Gráfico 2 – Distribuição dos jovens do PROEJA/FIC pesquisados que pretendem atuar como Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar em seu município.	62
Gráfico 3 – Distribuição dos jovens PROEJA/FIC pesquisados sobre a perspectiva de futuro.	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	4
1 CAPITULO I O ENSINO AGRÍCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA DÉCADA DE 1960 E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NA AMAZÔNIA.	7
1.1 A Expansão de Fronteiras na Amazônia e o Impacto Socioambiental.....	7
1.1.1 Os movimentos de resistência entram em cena	9
1.1.2 O fracasso dos projetos de criação de gado e de colonização agrícola	10
1.1.3 Anos 90 e a expansão da fronteira agrícola com o avanço da soja na Amazônia.....	10
1.1.4 A soja no Amazonas	10
1.1.5 O discurso e as práticas voltadas ao meio ambiente no Programa Zona Franca Verde – PZFV no Amazonas	12
1.2 O Ensino Agrícola: modelo de ensino em compasso com o modelo de desenvolvimento?.....	13
1.2.1 O ensino Agrícola no contexto Amazônico: O IFAM/Campus Manaus Zona Leste: passado e o presente.....	15
1.2.2 Os cursos do Campus Manaus Zona Leste.....	18
1.2.3 A concepção dualista presente no IFAM/CMZL	19
1.3 O Caminho percorrido pelo IFAM/Campus Manaus Zona Leste: Cursos e Parcerias Potenciais em tempos presente	20
1.3.1 As Parcerias	21
1.3.2 A Educação do Campo no IFAM/Campus Manaus Zona Leste	22
2 CAPITULO II A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS DE COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS NO AMAZONAS	25
2.1 O Itinerário Histórico da Pedagogia da Alternância.....	25
2.1.1 Sua gênese	25
2.1.2 Na Região Norte e Nordeste do Brasil	26
2.1.3 Por que CEFFA·?	27

2.2	Marco Histórico da Pedagogia da Alternância no IFAM/Campus Manaus Zona Leste	29
2.3	Caracterização do Município de Boa Vista do Ramos	33
2.4	Os Sujeitos da Pesquisa: Jovens de comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos no Amazonas e sua identidade com a terra, a floresta e as águas	34
2.5	A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos em seu processo de construção e a participação de seus sujeitos	36
2.6	O Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na Modalidade PROEJA/FIC	40
2.6.1	O Nível e Formas de Ingresso	40
2.6.2	A modalidade	40
2.6.3	Os tempos e os espaços de formação	41
2.6.4	A organização curricular	42
2.7	A Metodologia Integrativa: a praxis da CFR de BVR	43
2.7.1	Os Tipos de Alternância Pedagógica	44
2.7.2	Os Instrumentos Pedagógicos e seus princípios	44
2.7.3	A Formação dos Formadores que atuam na CFR de BVR	46
3	CAPITULO III A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, TRABALHO E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS	49
3.1	O Tema Gerador como ferramenta de ação, reflexão e conexão com o mundo do trabalho – educação e ambiente, na formação de jovens	49
3.2	O Projeto Profissional de Vida do Jovem – PPVJ e o Princípio Educativo	56
3.3	A Tríade: Educação, Trabalho e Meio Ambiente: Análise da Pesquisa com Estudantes, Monitores, Egressos, Pais e Lideranças Comunitárias	61
4	CAPITULO IV O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS E OS DESAFIOS FRENTE AO DESENVOLVIMENTO LOCAL	70
4.1	O Panorama dos Institutos Federais Frente aos Desafios da (Re) Significação do Ensino Agrícola e da Educação do Campo	70
4.2	O IFAM diante da legislação das políticas de Educação do Campo - O Decreto 7.372 de 04 de novembro de 2010	71
4.3	O Campus Manaus Zona Leste com suas ações e proposições quanto a <i>Educação do Campo</i>	73
4.4	Missão, Visão e Valores do IFAM	73

4.5	Da Experiencia a Luta por Políticas Públicas na Efetivação da Educação do Campo no IFAM/Campus Manaus Zona Leste	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
6	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	78
7	ANEXOS	83
	Anexo A.....	84
	Anexo B.....	85
	Anexo C.....	86
	Anexo D.....	87

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de minhas reflexões enquanto profissional atuando como pedagoga junto a jovens há 16 anos no IFAM/Campus Manaus Zona Leste, ex-Escola Agrotécnica Federal de Manaus. Neste percurso, tive a oportunidade de conhecer e confrontar-me com diversos espaços e diferentes concepções. Porém, posso dizer que duas razões me conduziram a idealizar este trabalho.

A primeira delas diz respeito a minha inquietação diante da problemática observada e sentida no cotidiano do Campus Manaus Zona Leste, desenvolvendo a função de orientadora educacional. A cada início do ano letivo observo na fala e na expressão dos estudantes calouros¹, a princípio, certo deslumbramento pela impressão causada no novo ambiente. Com o decorrer dos dias percebo o esforço numa aparente adaptação e o efeito do afastamento desses sujeitos com o seu meio, sua cultura, com os laços familiares e as relações afetivas tão necessárias, principalmente, nesta fase da vida. Ao concluir os três anos de curso, a maioria dos estudantes já não se reconhece como parte integrante do espaço do qual saiu. Existe uma tendência, a menosprezar as técnicas e os saberes tradicionais próprios da especificidade da agricultura familiar local, tendo em vista, que as tecnologias aprendidas no modelo escola - fazenda, são distanciadas e descontextualizadas da pequena propriedade e suas especificidades.

A segunda razão está relacionada à minha história de vida e a minha ligação orgânica com o espaço rural. Mesmo morando e trabalhando em área urbana, jamais perdi o contato com o campo. No Campus Manaus Zona Leste, pude participar de várias ações e temáticas ligadas ao campo: extensão rural no período de 1996 a 2002, bem como, cursos, seminários e oficinas.

No tocante à formação inicial e continuada, o Campus Manaus Zona Leste vem acompanhando e certificando desde o ano de 2002, o Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA destinado a atender demandas em comunidades rurais por meio de convênio de cooperação técnica firmado com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas – ARCAFAR. O referido curso é desenvolvido numa Casa Familiar Rural sob o regime de alternância pedagógica, no município de Boa Vista do Ramos.

Paralela as minhas atividades no Campus Manaus Zona Leste, venho acompanhando as ações de planejamento das atividades pedagógicas do referido curso, mediante calendários das duas instituições que possuem tempos e espaços diferenciados. Essas ações me possibilitam comparar as atividades realizadas nos dois espaços, urbano e rural.

Se por um lado, o Campus Manaus Zona Leste pelas suas condições históricas, tem dificuldade em estabelecer a criação de uma identidade territorial referente ao ingresso dos jovens oriundos dos espaços rurais, por outro, a experiência do PROEJA/FIC e as condições históricas da Pedagogia da Alternância com seus instrumentos e princípios pedagógicos, tem como fim garantir a permanência do vínculo familiar e as relações sociais comunitárias dos jovens estudantes.

Para tanto, neste trabalho, considerando tais perspectivas, o processo investigativo partiu das seguintes indagações: A Pedagogia da Alternância pode ser uma proposta viável para o IFAM/Campus Manaus Zona Leste, no atendimento de demandas em comunidades

¹ A cada ano o IFAM/CMZL disponibiliza 62 vagas no internato que corresponde aos 62 municípios do Amazonas, sendo os calouros, a maioria adolescente, oriundos de comunidades rurais ou mesmo, da sede dos municípios do estado. (IFAM/CMZL/CGAE, 2010).

rurais? Como a Pedagogia da Alternância pode ser um caminho para integrar a relação educação, trabalho e meio ambiente na formação de jovens rurais? Quais as perspectivas de futuro profissional dos jovens do PROEJA/FIC?

Como resposta às indagações, nos propusemos a investigar a Pedagogia da Alternância e seus reflexos na formação de jovens rurais, buscando identificar como acontece a relação educação – trabalho – meio ambiente, através dos tempos e dos espaços formativos desenvolvidos no curso, Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC do Campus Manaus Zona Leste.

Estruturamos o presente trabalho, que se apresenta composto por uma base metodológica da pesquisa, em seguida apresentamos o primeiro capítulo que traz uma abordagem histórica da educação agrícola e seus condicionantes impostos pelo modelo de desenvolvimento econômico na Amazônia, tendo como ponto de partida a década de 60. Neste percurso, situamos o IFAM/Campus Manaus Zona Leste no passado e no presente.

No segundo capítulo, apresentamos uma contextualização da Pedagogia da Alternância na formação profissional de Jovens de comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos no Amazonas, evidenciando seu itinerário histórico como matriz metodológica da Educação do Campo a partir de 1996, no IFAM/Campus Manaus Zona Leste. Neste capítulo caracterizamos o município de Boa Vista do Ramos como lócus dessa experiência, bem como, a Casa Familiar Rural em seu processo de construção e participação dos seus sujeitos. Em seguida, situamos os sujeitos da pesquisa: jovens de comunidades rurais do município e sua identidade com a terra, a floresta e as águas. Na sequência, apresentamos o curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA/FIC e a metodologia integrativa como práxis da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e seus formadores.

O terceiro capítulo traz uma abordagem das práticas cotidianas desenvolvidas pelas famílias e jovens do curso em questão, bem como, a experiência do Projeto Profissional de Vida do Jovem – PPVJ. Em seguida, apresentamos o resultado e a análise da pesquisa realizada com estudantes, monitores, egressos, lideranças comunitárias e direção.

Por último, no quarto capítulo, apresentamos a guisa de conclusão, uma reflexão sobre o IFAM e os desafios frente ao desenvolvimento local, buscando saber qual o lugar da Educação do Campo, mediante legislação, experiências e proposições do Campus Manaus Zona Leste. Em seguida elencamos estratégias e recomendações a equipe gestora, como possível rota para a efetivação de uma política de Educação do Campo no IFAM.

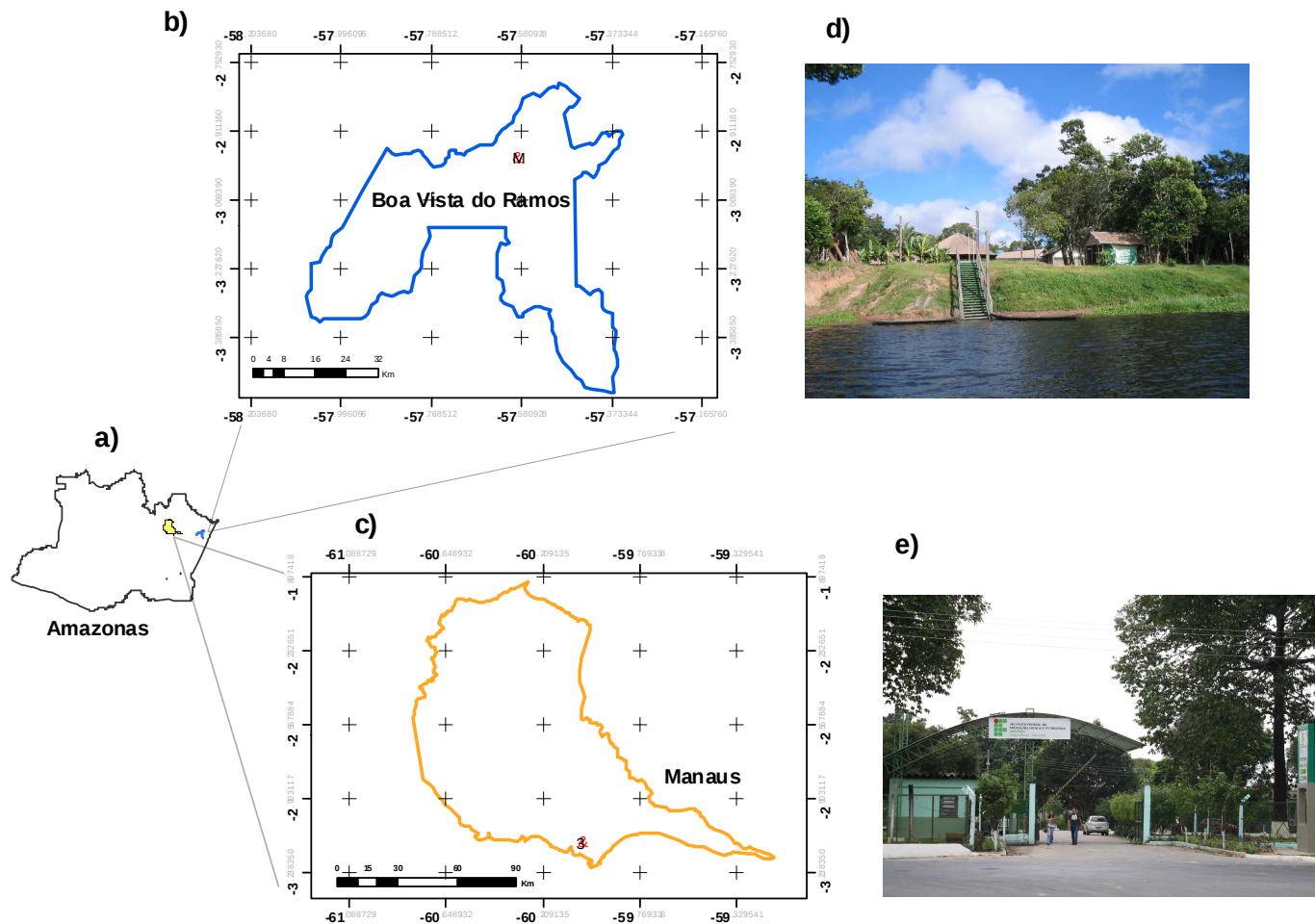


Figura 1 - Localização da área de pesquisa: a) Estado do Amazonas, b) Município de Boa vista do Ramos, c) Município de Manaus, d) Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, e) IFAM/ Campus Manaus Zona Leste.

Fonte: Miranda & Passos, 2011

BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Procedimento metodológico da pesquisa

A Metodologia como parte integrante de um projeto de pesquisa, configura os passos por onde o pesquisador deve caminhar para orientar a condução da investigação científica. DEMO (apud MARTINS, 2004) afirma que a metodologia é um conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades.

Nosso objetivo na presente pesquisa foi investigar a Pedagogia da Alternância, desenvolvida através do curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA, buscando identificar como se dá a relação educação, trabalho e meio ambiente na formação de jovens rurais.

Para tanto, do ponto de vista da sua *natureza*, trata-se de uma pesquisa aplicada. Para Silva (2001, p. 20) objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

Pela complexidade histórica e metodológica do nosso objeto de estudo, essa investigação se deu sob diferentes abordagens. Trabalhamos com uma abordagem qualitativa, à medida que identificamos que este modelo possibilitaria conhecermos os pressupostos teóricos e metodológicos e as ações práticas da Pedagogia da Alternância desenvolvidas por seus atores no curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA. Conforme Silva (2001, p. 20), esta abordagem considera que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Neste aspecto, para Mattos (2001, p.17), a etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo da pesquisa qualitativa, tendo em vista que:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. (p. 17).

Completa Minayo, a respeito da abordagem qualitativa (1996, p.21) que esta, “[...] *trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis*”. Neste aspecto, a Pesquisa Participante está contida nesta abordagem.

Silva, (2001), enfatiza que a Pesquisa Participante acontece quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisador e membros das situações investigadas. Neste aspecto, não seria possível a realização deste trabalho sem esta interação da pesquisadora enquanto sujeito participante do processo com a comunidade. Para Gil (2002, p. 140):

[...] A pesquisa participante é uma modalidade de pesquisa qualitativa voltada para a ação político-social de emancipação das comunidades carentes ou de poucos recursos, tendo como base o empenho de uma instituição governamental ou privada interessada nos resultados da investigação e, como tal, disposta a financiá-la. Nesse sentido, o pesquisador tem que necessariamente propor meios para a alteração da realidade observada, e não apenas constatar o problema.

Portanto, foram incontáveis viagens de Manaus/Boa Vista do Ramos/Manaus. E, em Boa Vista do Ramos, a participação da pesquisadora nas oficinas de Meliponicultura e na Gestão de Recursos Pesqueiros com ênfase para o manejo de lagos. Os momentos de observação e intervenção em período de tempo-escola no Centro de Formação Casa Familiar Rural. As visitas as famílias nas comunidades Boa União, Santo Antônio, Santo João do Amandio, São Pedro do Tamuatá e Cristo Bom Pastor do Pari.

Por outro lado, recorremos também à abordagem quantitativa, posto que (Silva, 2001, p. 20) considera que “tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”. Mattos & Leonel (2011, p. 107) nos ensina que a abordagem quantitativa:

[...] está mais preocupada com a generalização, relacionada com o aspecto da objetividade passível de ser mensurável, permitindo uma idéia de racionalidade, como sinônimo de quantificação. Em outras palavras, este tipo de abordagem se define pela idéia de rigor, precisão e objetividade.

Neste sentido, esta abordagem nos possibilitou quantificar e posteriormente, analisar as questões fechadas de múltipla escolha aplicadas a partir de questionário a uma turma de 24 estudantes em período letivo nas dependências da Casa Familiar Rural, possibilitando, assim, a construção de representações gráficas na forma de quadros e gráficos.

Do ponto de vista de seus *objetivos*, classificamos esta pesquisa como pesquisa exploratória, que segundo Gil (1991) visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Neste aspecto, a pesquisa foi desenvolvida através de vários instrumentos de registros em diferentes tempos e espaços no que se refere ao contexto local. Para evidenciar as relações entre educação, trabalho e meio ambiente foi necessário investigar primeiramente a perspectiva de futuro dos jovens estudantes do PROEJA/FIC, para a partir daí, avançar nos objetivos propostos.

No que se refere aos *procedimentos técnicos*, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e, o estudo de caso sendo este conceituado como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. (Trivinos, 1992, p.133), e também pelas suas características subjetivas no processo específico para o desenvolvimento de uma investigação.

Para a realização deste estudo de caso, contamos com dois ambientes. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM/Campus Manaus Zona Leste, órgão certificador do PROEJA/FIC, onde realizamos pesquisa documental e entrevista com o dirigente e dois professores que vêm colaborando com o curso em questão, sendo que obtivemos apenas o depoimento do dirigente e de uma professora. O outro ambiente da pesquisa aconteceu junto a Associação Casa Familiar Rural situada no município de Boa Vista do Ramos, há 200 km em linha reta de Manaus, local onde é desenvolvido o referido curso, sendo seus sujeitos todos habitantes do município. A população investigada foram estudantes, egressos, pais, monitores e lideranças comunitárias.

Assim, como instrumento de coleta de dados para posterior análise, adotamos questionários e roteiros de entrevistas, com questões abertas, aplicados a egressos, pais, monitores e lideranças locais da CFR de BVR, bem como, com o dirigente e os dois professores do IFAM/Campus Manaus Zona Leste.

As questões fechadas de múltipla escolha foram aplicadas para uma turma de 24 estudantes em período letivo, com faixa etária de 18 a 38 anos, em período de alternância no PROEJA/FIC nas dependências da CFR de Boa Vista do Ramos.

Quanto à pesquisa documental, utilizamos documentos do Campus Manaus Zona Leste, da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas – ARCAFAR - Norte, sobretudo para conhecermos o

percurso histórico da Pedagogia da Alternância no Campus Manaus Zona Leste e o percurso histórico da construção do movimento das CFRs no Amazonas e da CFR de Boa Vista do Ramos.

Na pesquisa bibliográfica foi realizado um levantamento, com propósito de buscar maior compreensão e aprofundamento sobre as seguintes questões: ensino agrícola e as políticas de desenvolvimento a partir da década de 1960, do século passado, na Amazônia; as características do sujeito amazônico e seu território. Visando obter maior clareza na investigação acerca da Pedagogia da Alternância, as reflexões teóricas foram orientadas por leitura de vários autores que se debruçam sobre esta temática, sobretudo as experiências relacionadas ao movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. As obras de Gimonet, atualmente com publicação no Brasil, foi um valioso instrumento de estudo, pela sua relevância histórica no que se refere ao compromisso e dedicação enquanto protagonista, educador e pesquisador dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs. As valiosas orientações teóricas de Freire, quando comenta a maneira pela qual os homens se engajam e se comprometem numa determinada tarefa e realidade, revelando assim o seu grau de responsabilidade histórica diante do mundo. Como elemento desse estudo foi feita leitura e análise da legislação e documentos de referências da Educação Agrícola e da Educação do Campo. Todos os procedimentos destacados tiveram a intencionalidade de evidenciar elementos que pudessem atingir os objetivos de nossa pesquisa.

1 CAPÍTULO I

O ENSINO AGRÍCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA DÉCADA DE 1960 E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NA AMAZÔNIA.

Entender a educação agrícola no padrão de escola-fazenda e seus princípios norteadores na formação do técnico agrícola na Amazônia foi minha primeira inquietação, desde que ingressei via concurso público no ano de 1995 na Escola Agrotécnica Federal de Manaus – EAFM, atual Campus Manaus Zona Leste – CMZL.

No ano de 2002, mediante convênio de cooperação técnica entre EAFM e Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR foi criado e implantado o Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA conduzido através da Pedagogia da Alternância, em área descentralizada da EAFM.

Se por um lado o princípio que norteia a formação do técnico agrícola é *aprender a fazer, e fazer para aprender*, por outro, na Pedagogia da Alternância o princípio básico na formação é *aprender a aprender*. Daí venho observando uma aparente contradição expressa nesses princípios e presentes na práxis cotidiana nos espaços onde se desenvolvem as atividades pedagógicas, que revelam que estamos diante de dois modelos educacionais antagônicos.

Por tanto, pretendemos neste capítulo fazer um estudo do percurso histórico do ensino agrícola e seus condicionantes, imposto pelo modelo de desenvolvimento econômico na Amazônia, tendo como ponto de partida a década de 1960. Neste percurso, situaremos o contexto histórico do IFAM/Campus Manaus Zona Leste. Para tanto, citaremos tais estudos, como forma de visualizar o contexto em que a Pedagogia da Alternância, nosso objeto de investigação, está situada e, é a base metodológica de um dos cursos certificado e acompanhado pelo IFAM/Campus Manaus Zona Leste.

Introduzindo o assunto

A trajetória do Ensino Agrícola inicia com as escolas de aprendizes de artífices, sendo 19 no total, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, conforme Decreto nº 7.566 de 23 de dezembro de 1909. Este é o ponto de partida de um longo percurso histórico do Ensino Agrícola, cujo compasso será marcado pelas políticas de desenvolvimento dirigidas e implementadas conforme os interesses nacionais e internacionais.

Nesse sentido, o modelo de desenvolvimento econômico adotado para a Amazônia foi planejado através das políticas econômicas postas em prática no Brasil a partir da década de 1960, tendo como mola mestra a submissão ao mercado internacional. Desse modo, as políticas públicas favoreceram os interesses e a acumulação dos grandes oligopólios nacionais e internacionais que via de regra, sustentava o regime ditatorial brasileiro.

A ocupação da Amazônia se torna prioridade máxima após o golpe de 1964, fundamentado na doutrina de segurança nacional, o objetivo básico do governo militar torna-se a implantação de um projeto de modernização nacional, acelerando uma radical reestruturação do país, incluindo a redistribuição territorial de investimento de mão-de-obra, sob forte controle social. (BECKER, 1998, p.102).

1.1 A Expansão de Fronteiras na Amazônia e o Impacto Socioambiental

É intensificado na região norte um conjunto de medidas através do programa de políticas públicas chamado de “Operação Amazônica”. Este programa que mobilizou fundos públicos e privados visava à consolidação do capitalismo urbano industrial, para tanto, era necessário a criação de uma política de incentivos fiscais que teria como meta, beneficiar investimentos no setor industrial. Com essas medidas, acreditava-se resolver o problema do subdesenvolvimento. Na primeira metade dos anos 1970, o Programa para a Integração Nacional (PIN), teve como base o conceito de planejamento de eixos de desenvolvimento, com as seguintes medidas: 1. Criação de rodovias e estradas. Nesta época, iniciaram-se as obras das estradas Transamazônica, Santarém-Cuiabá, Perimetral Norte e Cuiabá-Porto Velho - Manaus cujo objetivo era integrar as regiões. A medida 2 é implementada através da criação de fronteiras agrícolas para ocupação através de frentes de expansão ao longo das rodovias. Com a medida 3, acontece a ocupação através de frentes pioneiras e incentivos fiscais da SUDAM e SUFRAMA. Para Kohlhepp, 2002, as medidas para o desenvolvimento econômico regional na Amazônia podem ser subdivididas em duas categorias:

Ação estatal para o desenvolvimento da infra-estrutura, concentrada no transporte rodoviário, como parte central dos esforços para a integração da Amazônia. Projetos selecionados de colonização rural foram implementados. A redução de impostos para corporações foi um dos fatores mais importantes para atrair investidores privados aos projetos de desenvolvimento aprovados pelo Estado.

A *ação privada* foi baseada em investimentos em todos os setores econômicos mediante incentivos fiscais e a redução de taxas tributárias, a serem empregadas como capital de investimento, principalmente na criação de gado, indústria e projetos de mineração. (KOHLHEPP, 2002, p.37, 38).

O Programa Polamazônia de 1974 a 1980, implantado no auge do “milagre econômico” brasileiro, concentrou-se no conceito de pólos de crescimento, baseados em pontos focais setoriais separados com fortes investimentos na extração dos recursos minerais, com as descobertas de enormes jazidas de minérios de ferro, bauxita, ouro e pedras preciosas, bem como na criação de gado. São destaques as fazendas da Volkswagen do Brasil, com 140 mil hectares e as fazendas da multinacional Liquigas Group, com 566 mil hectares. Investidores como mineradoras, bancos, companhias de seguro foram atraídos pela redução de impostos, bem como outros benefícios.

Em meados dos anos 80, os projetos oficiais de fazendas de criação de gado ocupavam quase que 9 milhões de hectares. De um total de 350 mil km² de terra adquiridos pelas fazendas de gado, uma área florestal de cerca de 140 mil km² foi destruída. (Idem, 2002 p.39).

Essas medidas foram planejadas e implementadas sem que houvesse qualquer discussão junto às populações e suas lideranças locais, ou seja, os amazônidas. Como parte de um conjunto de medidas, justificativas no plano ideológico se faziam sentir e aparecer através de frases e jargões do tipo: “A Amazônia é um imenso vazio demográfico”; “É preciso desenvolver a Amazônia”; “Integrar para não Entregar”. Cartilhas, revistas e principalmente livros didáticos de moral e cívica e área de estudos sociais continham essas afirmativas. Contudo, à medida que os projetos de desenvolvimento avançavam no interior da região amazônica, surgiam conflitos caracterizados como focos de resistência dos povos e comunidades tradicionais, frente às invasões de territórios e as formas indevidas de uso da terra.

Conforme BECKER, 1998 quando se reporta a geopolítica da Amazônia no que se refere a relação de poder e as disputas por espaço:

Num outro ângulo, situa-se o mito da imagem oficial difundida sobre a fronteira como “espaço vazio”, noção que estrategicamente serve de válvula de escape a conflitos sociais em áreas densamente povoadas e de campo aberto para investimentos. Mito porque nega a existência das populações indígenas e caboclas, e das sociedades locais. (BECKER, 1998, p.10).

Tais medidas implementadas pelo governo militar com o modelo de desenvolvimento planejado pra Amazônia, evidencia que o compromisso estava em atender os interesses do grande capital, diante do distanciamento e omissão, referente às várias formas de expropriação e violência, que aceitava como preço a ser pago pelo progresso e desenvolvimento da Amazônia, sem, contudo, levar em conta a dinâmica da região e as diversas formas de organização presentes.

O avanço das empresas sobre a Amazônia, em particular, não levou o conflito apenas aos camponeses. As populações indígenas foram gravemente atingidas por essa expansão. (MARTINS, 1999, p. 133).

Se por um lado, os empresários tinham o apoio do Estado através de leis que beneficiavam seus projetos no processo de ocupação e expansão das fronteiras na Amazônia, por outro, uniam-se politicamente através de suas entidades de classes, sendo a mais conhecida a União Democrática Ruralista – UDR² que teve papel atuante a partir da década de 1980. Tinham ainda, o aparato do Estado através do Conselho de Segurança Nacional – CSN, órgão repressor que considerava os conflitos como questão nacional. Nesse aspecto:

A ação desigual do Estado, favorecendo grupos empresariais e se omitindo em relação à violência, não elimina os conflitos: pelo contrário, os agrava. No processo de remanejamento e nova apropriação do espaço, agudiza-se a disputa pela terra, que, adquirindo valor de troca como mercadoria, se contrapõe ao seu valor de uso. (BECKER, 1998, p.38).

1.1.1 Os movimentos de resistência entram em cena

É também marcante, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, em todo território nacional, o aparecimento de organizações da sociedade civil como movimentos de apoio e resistência a escalada da violência causada principalmente pelos conflitos de terra. Em 1975 é criada pelo movimento da teologia da libertação da Igreja Católica a Comissão Pastoral da Terra – CPT, com o propósito de assessorar, apoiar, fortalecer e intervir junto aos camponeses pelo direito e acesso a terra. Em 1985 é criado o Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS em oposição ao Conselho Nacional da Borracha que representava os empresários. Como sabemos, o CNS tem atuação marcante na Amazônia desde sua criação.

Daí decorre a criação de várias organizações em âmbito local e nacional dando corpo aos movimentos sociais do campo, cujo processo histórico de lutas e perdas frente aos

² União Democrática Ruralista – UDR é uma entidade de classe que se destina a reunir ruralistas e tem como objetivo a preservação do direito de propriedade e a manutenção da ordem e respeito às leis do país. (www.udr.org.br).

conflitos de terra, resulta em aprendizado político, bem como, no sentimento de pertencimento da sociedade pelos seus territórios.

1.1.2 O fracasso dos projetos de criação de gado e de colonização agrícola

Contudo, em meados dos anos de 1980, os projetos oficiais mostram-se inadequados para a dinâmica da região. Se por um lado os projetos de criação de gado resultam em baixa produtividade, constituindo-se em fracasso, por outro, a expansão do desmatamento por queimadas para a formação de pasto deixou danos irreparáveis aos ecossistemas.

A colonização agrícola torna-se inviável, e o modelo de agrovila de assentamentos centrais não atende a necessidade dos colonos, tendo em vista, a falha nos planejamentos previstos no projeto de ocupação e colonização, principalmente pelo modelo de uso da terra somado aos constantes conflitos envolvendo assentados e grileiros, bem como a ausência de créditos e as políticas de assistência técnica e extensão rural aos pequenos agricultores.

1.1.3 Anos 90 e a expansão da fronteira agrícola com o avanço da soja na Amazônia.

A produção de soja inicialmente concentrou-se na região Sul e Sudeste do país ainda na década de 70 como uma estratégia política de modernização da agricultura nacional. A partir da década de 80 se expande na região Centro-Oeste.

Nos anos de 1990, o mercado sojicultor, com grande expressão nas regiões do cerrado pelo acelerado deslocamento da fronteira agrícola para o Centro-Oeste, alcança as áreas da Amazônia Legal³. Lima (2007) enfatiza que em maior ou menor grau todos os estados amazônicos introduziram o cultivo da soja, seja em caráter experimental incentivados por programas governamentais federais, estaduais ou municipais. (LIMA, 2007, p. 7).

A expansão da soja mecanizada na Amazônia como incremento de cultivo de grãos, associada a outros fatores como, a conversão da floresta para pastagem para a pecuária extensiva de baixa produtividade, bem como a grilagem em terras públicas e a expansão da indústria madeireira se apresenta como um dos fatores preponderantes para o aumento das taxas de desmatamento.

1.1.4 A soja no Amazonas

A soja chegou ao estado do Amazonas no final da década de 1990, através do programa de governo intitulado Terceiro Ciclo de Desenvolvimento⁴. Contudo, foi na região sul do estado, nos municípios de Humaitá, Canutama, Manicoré e Lábrea que se desenvolveram os primeiros plantios mecanizados numa faixa de 800 mil hectares sob a regência do Programa Pólo de Desenvolvimento de Grãos do Sudoeste do Amazonas.

³ A Amazônia Legal possui uma área de 5.217.423 km², equivalente a 61% do território brasileiro. É formada pelos Estados da região Norte: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Mato Grosso.

⁴ Plano de governo. Seu objetivo maior é interiorizar o desenvolvimento da economia amazonense. Por isso tem como eixo central o programa agroalimentar, visando ao fomento de agroindústrias no interior do estado. (FILHO, 1997, p. 80).

No sul do estado do Amazonas se identificam intensas pressões demográficas e econômicas por parte de diversos agentes: madeireiros, pecuaristas, grileiros e produtores de soja que tem tomado posse de terras públicas federais, através de ocupações irregulares para fins especulativos e de desmatamento. (LIMA, 2007, p. 15).

Conforme dados do PRODES/INPE, são 736.184,6 Km² de desmatamento na Amazônia Legal acumulado até 2010. Suas causas são diversas, contudo, a maior incidência é: exploração madeireira, pecuária, expansão do plantio mecanizado de grãos e abertura de estradas.

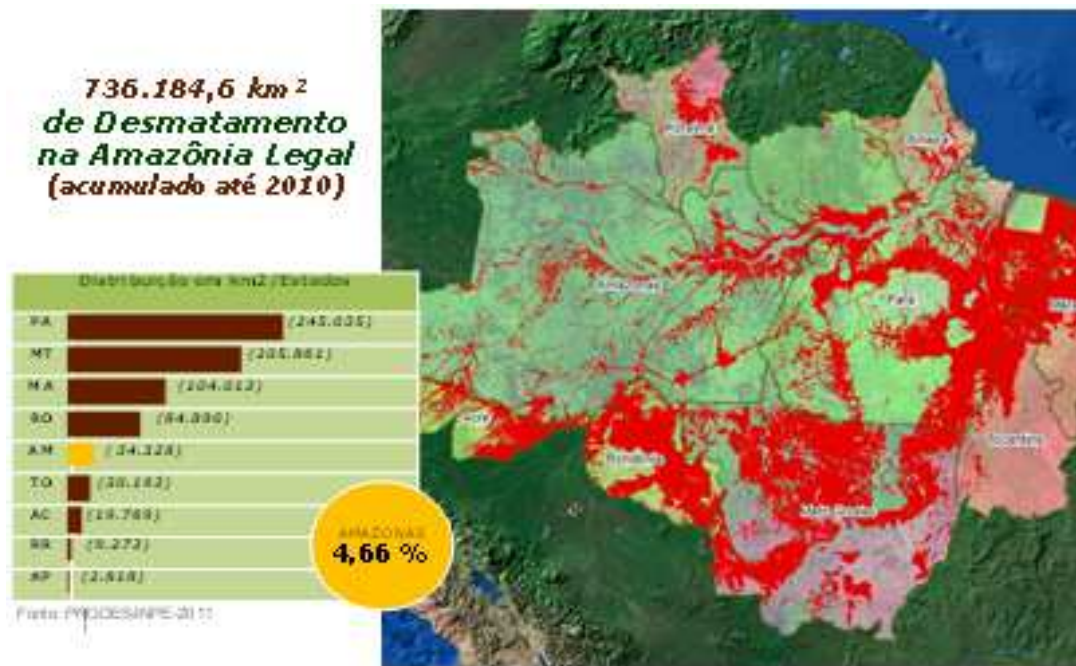


Figura 2 - Mapa de desmatamento na Amazônia Legal

Fonte: PRODES/INPE – 2011

BECKER (2005), ao perguntar *como impedir a destruição das florestas?* Resume com uma resposta enfatizando o papel e a responsabilidade do governo com as políticas públicas.

Se a Amazônia é efetivamente uma região, então há que se substituir a política de ocupação por uma política de consolidação do desenvolvimento. Uma política de ocupação não tem mais cabimento, porque a região já está ocupada. As florestas que restaram devem permanecer com seus habitantes. É necessário articular os diferentes projetos e os diversos interesses e conflitos que incidem na região. O governo atual pretende ser um marco no rumo do desenvolvimento regional. Elaborou um novo Plano Amazônia Sustentável (PAS), com o qual pretende superar a polaridade conflitiva entre a política ambiental e a de desenvolvimento. (BECKER, 2004, p.71).

1.1.5 O discurso e as práticas voltadas ao meio ambiente no Programa Zona Franca Verde – PZFV no Amazonas

A partir de 2002, o governo do Amazonas institui forte apelo através do discurso ambiental, tendo como slogan o Programa Zona Franca Verde - PZFV⁵ que se baseia no conceito de desenvolvimento sustentável, tendo como foco, a interiorização do desenvolvimento com base no uso sustentável dos recursos naturais, cuja meta é a promoção da melhoria da qualidade de vida da população.

O Programa Zona Franca Verde e suas políticas é o “contraponto” do modelo da Zona Franca de Manaus - ZFM de base e referência urbano-industrial que passa a ser criticado por estar totalmente dissociado do contexto sócioambiental amazônico. Contudo, apesar desse distanciamento, são reconhecidos aspectos positivos no modelo por concentrar as atividades econômicas e os interesses de empresários e de políticos na capital Manaus e com isso, diminuir a pressão sobre as florestas do Amazonas.

Traduzir o ideário do desenvolvimento sustentável em ações práticas e coerentes não é tarefa fácil. Significa uma mudança drástica no nosso estilo de desenvolvimento. E a tarefa não é fácil, até hoje – como garimpeiros – temos saqueado das florestas as suas madeiras nobres, palmitos e orquídeas, para depois atearmos fogo no restante. Como desbravadores, vemos o “mato” como sinônimo de atraso, uma pedra no caminho de um progresso feito de pastos e plantações. (VIANA, 2006, p. 28).

O Programa Zona Franca Verde traz uma abordagem autodenominada como holística e transdisciplinar com forte componente científico. VIANA, (2006) enfatiza que o desenvolvimento pode sim, ser feito com a manutenção das florestas. Entretanto, isso não poderá ser resultado do altruísmo dos indígenas ou empresários. Para ele, é necessário ter uma política capaz de mudar a lógica econômica do desmatamento.

Através do Programa Zona Franca Verde e demais programas intrinsecamente relacionados a este, vem sendo introduzido um redirecionamento através de uma série de mudanças na estrutura administrativa e política do estado, como uma mudança recente no cenário das políticas públicas implementadas pelo governo do Amazonas.

Desta forma, tratando-se especificamente do estado do Amazonas, verifica-se através de seus antecedentes históricos, que os chamados “ciclos econômicos” caracterizados pelo aspecto exógeno, foram guiados pela cobiça de grupos econômicos e políticos locais, nacionais e internacionais. O estado tem seguido sistematicamente a lógica de exploração dos recursos naturais. O Amazonas vem sendo considerado como a última fronteira do desmatamento, agora diretamente com a invasão acelerada do mercado sojicultor em pleno desenvolvimento na região sul do Amazonas. Como bem enfatiza Kohlhepp (1991) quando comenta sobre os conflitos de interesses no ordenamento territorial da Amazônia brasileira, que o preço alto do crescimento econômico, juntamente com os mega-projetos, vem resultando na destruição da floresta tropical e a degradação ecológica e social.

Se por um lado, como resultado dessas políticas, grupos levam vantagens com a ampliação da fronteira econômica e a acumulação do capital na região, por outro, este ganho ocorre à custa da exploração da força humana de trabalho local, bem como, da depredação da

⁵ O Programa Zona Franca Verde tem como missão promover o desenvolvimento sustentável no Estado do Amazonas. Por meio de sistemas de produção florestal, pesqueira e agropecuária ecologicamente saudáveis, socialmente justos e economicamente viáveis, aliamos a proteção ambiental ao manejo sustentável de florestas, rios, lagos e gestão apropriada de unidades de conservação e terras indígenas, como metas fundamentais a serem seguidas pelo PZFV. (VIANA, 2006, p.115).

natureza. Assim, assistimos à saga de indígenas, ribeirinhos e colonos, habitantes de ecossistemas diversos e ricos, vivendo nas cidades de forma marginalizada, subordinados e dependentes de políticas assistencialistas. No campo, assistimos cotidianamente a violência e morte de lideranças, verdadeiros guardiões das florestas que, não param de acontecer no coração da Amazônia.

É no bojo dessas políticas e conflitos, que se efetiva o Ensino Agrícola como veremos no item seguinte.

1.2 O Ensino Agrícola: modelo de ensino em compasso com o modelo de desenvolvimento?

O Ensino Agrícola tratado neste trabalho tem como marco histórico, os meados da década de 1960, com a adoção do modelo Escola-Fazenda⁶, vigente ainda hoje, baseado no princípio do “aprender a fazer, e fazer para aprender”. Neste modelo o foco está voltado para um sistema de produção agropecuária fundamentado na grande produção.

É também neste período que a agricultura passa por transformações, principalmente na sua organização produtiva, com ênfase para a industrialização com a chamada “revolução verde” trazendo novas exigências focadas na produtividade, com base na incorporação de produtos e insumos industrializados. Contudo, para atender o modelo de desenvolvimento, de acordo com SOARES,

Os estabelecimentos de ensino agrícola buscaram adequar sua estrutura pedagógica às demandas dos conglomerados industriais e das empresas agrícolas que baseavam suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas. Era fundamental que os alunos aprendessem a nova racionalidade técnica da produção e para tal todo um aparato pedagógico, em termos de base física e metodologia, começa a ser implementado e vai atingir a sua plena consecução após a LDB de 1971. (SOARES, 2003, p.70).

A Coordenação do Ensino Agropecuário – COAGRI, órgão vinculado ao MEC, criada em 1975, passa a ser um dos órgãos responsável pela política destinado ao ensino agrícola. Para tanto, sistematizou tanto a estrutura pedagógica, quanto a gestão das escolas-fazenda preparando-as para atender as demandas preconizadas pelo processo de industrialização da agricultura, também chamada de revolução verde.

No plano político-ideológico é difundido, um corpo de idéias que tem seu fundamento na Teoria do Capital Humano⁷, teoria de origem norte-americana que concebe a educação como objeto de planejamento atrelado ao plano global de desenvolvimento. Nesta concepção a educação passa a ser subordinada ao desenvolvimento econômico. Sob forte influência dessa concepção a educação é concebida como instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho. A lógica do mercado é base e rota para o direcionamento da educação escolar, onde se busca efetivamente a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo.

⁶ Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins. (MEC/DEM, 1973).

⁷ Denomina-se Teoria do Capital Humano, a elaboração teórico-metodológica da escola econômica neoclássica voltada à análise da educação, autoconstituída em ciência específica, a economia da educação. (ALBUQUERQUE, 1984, p.90).

Esses fundamentos amparados pela legislação⁸ em vigor na época, compõem a base norteadora das diretrizes das propostas políticas e pedagógicas da formação do técnico agrícola, sendo mais tarde denominado técnico agropecuário.

A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção de Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado. (KUENZER, 1988, p. 43).

Não é propósito deste trabalho, realizar um estudo específico a respeito da Teoria do Capital Humano, como componente político-pedagógico da formação técnica, tendo em vista que já existem inúmeros trabalhos a respeito, contudo, citaremos tais estudos como forma de visualizar o marco referencial em que se apoia historicamente a formação do técnico agrícola, que conforme decreto 83.935 de 1979, passa a denominar-se técnico agropecuário. Tal mudança ocorre no momento em que se intensificam as várias formas de uso da terra, principalmente, com a implantação das empresas agropecuárias.

Com a derrocada do Regime Militar nos anos 1980, um novo cenário econômico se estabeleceu, com o surgimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Com os anos 90, é marcante para os países da América Latina e do Caribe as linhas de ação das políticas educacionais serem dirigidas pelo Banco Mundial, onde a tônica passa a ser a empregabilidade através das competências para atender o mercado de trabalho que se torna cada vez mais competitivo.

Tais considerações nos levam a constatação que o Ensino Agrícola que teve seu início com as Escolas de Aprendizes de Artífices em 1909, passando pelas denominações de Escola de Iniciação Agrícola, Ginásio Agrícola, Escolas Agrotecnicas e atualmente os Campi de base agrícola vinculados aos Institutos Federais do MEC, mesmo com diferentes denominações e em diferentes contextos históricos, estão subordinadas a demandas paradigmáticas e as transformações de ordem política e econômica nas diversas fases do capitalismo, tanto em âmbito nacional, quanto internacional. Em decorrência dessa subordinação, são muitas as consequências, principalmente, na padronização de modelos que resultam em currículos uniformes que se assemelham em toda a rede federal, no tocante a área técnica-profissional, se constituindo nos chamados “pacotes” tecnológicos, cujo foco é desviado das necessidades e características locais e regionais.

Daí, podemos afirmar que o modelo de ensino agrícola em toda a sua trajetória, vem sendo desenvolvido em compasso com o modelo de desenvolvimento adotado em diferentes épocas, onde o preço alto do crescimento econômico está acima das necessidades humanas, não importando a degradação ecológica e social notadamente de regiões que vem sofrendo tamanho impacto como, é o caso da Amazônia e seus delicados ecossistemas.

Neste aspecto, as reflexões quanto à função do ensino agrícola desenvolvida pela referida rede, tem levado MEC/SETEC a um olhar diante de tal problemática. Como consequência, em 2008, aconteceu um ciclo de seminários regionais, culminando com o Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como tema central “A (Re) significação do Ensino Agrícola”

⁸ A legislação da qual falamos é a Lei 5.692/71 e posteriormente a Lei 7.044/82 que conforme SOARES, 2003, p. 139, estão voltadas para atender às necessidades do desenvolvimento econômico daquele período histórico.

(SETEC/MEC- Seminário Nacional do Ensino Agrícola, 2008), com o objetivo de definir diretrizes para uma nova política nacional do ensino agrícola da rede.

Quanto à valorização e inclusão da juventude rural nos cursos regulares da referida rede, consta nas deliberações da plenária final do referido Seminário Nacional (Brasília DF, abril de 2009):

3. Estabelecer cotas para os povos do campo; (p.21);

4. Possibilitar editais específicos para atender a demandas de comunidades isoladas ou em áreas de difícil acesso para oferecimento de cursos regulares nos locais de origem dos interessados. (p.21);

58. Organizar o currículo e o calendário escolar preferencialmente de forma que facilite o acompanhamento de todas as etapas do processo de produção, utilizando inclusive a pedagogia da alternância para atender a demanda de públicos específicos. (p. 29)

74. Reorganizar os currículos na perspectiva do técnico poder atuar de forma mais competente nos arranjos produtivos da agricultura familiar e nos movimentos sociais. (p. 31).

113. Desenvolver atividades, ações e oferecer cursos, fora ou na instituição que promovam a inclusão social e uma maior articulação com as comunidades locais em seu processo de desenvolvimento, visando atender as suas necessidades socioeconômicas e culturais. (p.37).

O foco dessas reflexões vem apontando para a definição do papel do Ensino Agrícola desenvolvidos pela Rede SETEC/MEC no novo contexto agrário do país e, propondo estratégias operacionais quanto ao sistema de gestão e a adoção de propostas pedagógicas que orientem para cada realidade levando em conta as dimensões regionais.

1.2.1 O ensino Agrícola no contexto Amazônico: O IFAM/Campus Manaus Zona Leste: passado e o presente

Os antecedentes históricos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste, conforme (PDI – IFAM/CMZL, 2009), constam que foi criado pelo Decreto Lei nº. 2.255 de 30 de maio de 1940, com a denominação de Aprendizado Agrícola Rio Branco com sede no Estado do Acre. Iniciou suas atividades acadêmicas em 19 de abril de 1941. Ao longo de sua história recebeu várias denominações: Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas, Ginásio Agrícola do Amazonas, Colégio Agrícola do Amazonas, Escola Agrotécnica Federal de Manaus. De acordo com a Lei nº. 11. 892, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia de 29 de dezembro de 2008, é extinta a Agrotécnica Federal de Manaus, passando a denominar-se Campus Manaus Zona Leste, sendo um dos dez Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. (PDI – IFAM/CMZL, 2009).

Quadro 1 - Demonstrativo dos Campi do IFAM

CEFET / UNEDs / AGROTÉCNICAS	Ano de criação	IFAM - CAMPI	Ano de criação
Centro Federal de Educação Tecnológico do Amazonas/CEFET-AM.	1909 - Decreto Nº 7.566	Campus Manaus Centro	2008 Lei nº. 11.892
Unidade de Ensino Descentralizada do Distrito Industrial	1987 - Portaria Nº 67 MEC	Campus Manaus Distrito Industrial	
Unidade de Ensino Descentralizada de Coari	2006 - Portaria nº 1.970 MEC	Campus Coari	
Escola Agrotécnica Federal de Manaus	1940 - Decreto nº. 2.255	Campus Manaus Zona Leste	
Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira	1993 - Portaria nº 8.670 MEC	Campus São Gabriel da Cachoeira	
		Campus Presidente Figueiredo	
		Campus Parintins	
Novos Campi implantados em 2010		Campus Maués	
		Campus Lábrea	
		Campus Tabatinga	

Fonte: PDI, IFAM/CMZL (2009)

O Mapa referente à figura 3 indica a localização de dez Campi, sendo que os cinco novos Campi foram implantados no primeiro semestre de 2010.

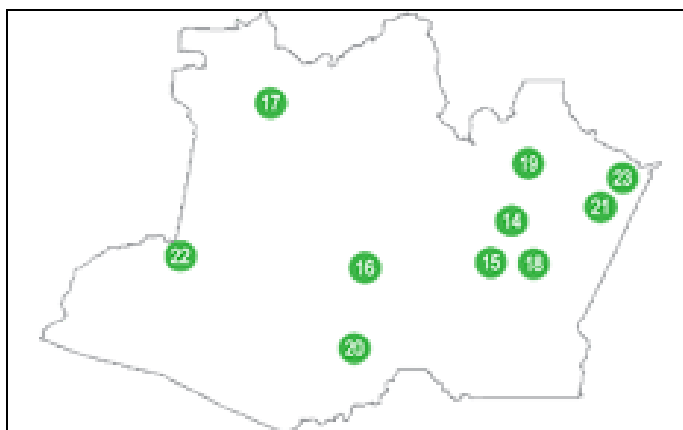


Figura 3 - Mapa do Estado do Amazonas com a localização dos dez Campi do IFAM

Fonte: PDI/IFAM/CMZL (2009).

O Campus Manaus Zona Leste possui uma área de 164 (cento e sessenta e quatro) hectares, está localizado na Zona Leste da Capital Amazonense, em uma região onde ocorre um dos mais acelerados processos de urbanização – segundo estimativas da Prefeitura Municipal de Manaus, esta região possui aproximadamente 500.000 (quinhentos mil) habitantes. (PDI 2009 do IFAM/CMZL).

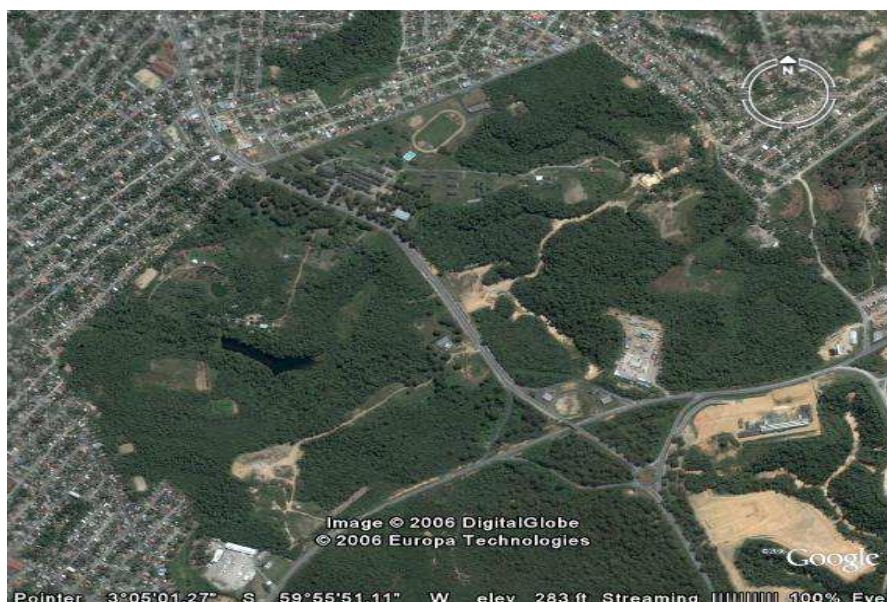


Figura 4 – Vista aérea do Campus Manaus Zona Leste

Fonte: GOOGLE EARTH/2006

Constata-se que da data de sua criação como Aprendizado Agrícola em 1941 até o ano de 1993 como Escola Agrotécnica Federal de Manaus, foi à única escola da rede a oferecer neste período ensino agrícola no estado do Amazonas. Em 1995 é criada na região do Alto Rio Negro a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. A partir de 2009 são implantados mais cinco Campi nos municípios de Lábrea, Maués, Parintins, Tabatinga e Presidente Figueiredo.

No quadro 2, referente a docentes efetivos por titulação, o IFAM/Campus Manaus Zona Leste conta com o seguinte quantitativo:

Quadro 2 – Número de docentes efetivos por titulação no IFAM/CMZL.

Docentes por titulação	Total
Graduados	5
Especialistas	27
Mestres	26
Doutores	5
Total	63

Fonte: IFAM/CMZL-2011

São desenvolvidos os cursos abaixo relacionados, conforme o quantitativo de vagas por curso, especificado no quadro 3:

Quadro 3 – Cursos ofertados no IFAM/Campus Manaus Zona Leste

Tipo	Nome do Curso	Vagas por Curso
Técnico Integrado	Técnico em Agropecuária	175
	Técnico em Agropecuária	40
Técnico Subseqüente Presencial (Pós-Médio)	Técnico em Recursos Pesqueiros	40
	Técnico em Manejo Florestal	40
	Técnico em Secretariado	40
Técnico Subseqüente Educação a Distância	Técnico em Agropecuária (sete turmas p/sete pólos / total 320 alunos)	320
PROEJA/FIC com parceria	Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar	30
	Técnico em Manutenção de Suporte em Informática	30
	Técnico em Meio Ambiente	30
Superior	Tecnólogo em Agroecologia	30
Total Geral de vagas		775

Fonte: CRE/IFAM/CMZL, 2011

1.2.2 Os cursos do Campus Manaus Zona Leste

Quanto à formação do Técnico em Agropecuária, torna-se relevante para efeito de análise, observar os diferentes momentos históricos da instituição que em abril de 2011 completou 70 anos de existência. Contudo, apesar dos avanços diante do novo contexto agrário do país, e, na sua missão prevê a formação de agentes de desenvolvimento sustentável na Amazônia, é possível afirmarmos que mesmo estando situado na região Amazônica, o CMZL não foge aos padrões uniformes das demais instituições que fazem parte da rede federal de educação profissional SETEC/MEC, tendo em vista que, o sistema escola-fazenda com sua estrutura física e seus princípios e métodos estão bem presentes no Campus Manaus Zona Leste, através de suas Unidades Educativas de Produção – UEPs, que mesmo em constante dificuldade de manutenção está muito mais voltada a dar suporte aos complexos agroindustriais através da formação do técnico agropecuário, que ao sistema de produção familiar e suas peculiaridades locais.

Os estudos realizados por Albuquerque⁹ (1984), nos revelam as contradições presentes na formação do técnico agropecuário e a complexa articulação das políticas de

⁹ Trata-se de uma Dissertação de Mestrado intitulada: Os técnicos na produção dos Ribeirinhos do Amazonas, tendo como objetivo identificar as relações educação – trabalho do técnico em agropecuária egressos na Escola Agrotécnica Federal de Manaus junto aos pequenos produtores de várzea do município de Manacapuru no estado do Amazonas.

desenvolvimento com seus objetivos e finalidades mediante a educação como atividade mediadora no processo de formação dos técnicos em agropecuária, a autora cita:

Uma análise que leve em consideração o contexto em que a educação se exerce permite identificar as funções reais da educação: no caso da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, a educação que se desenvolve tem como função manifesta produzir profissionais para respaldar a política de desenvolvimento do campo, pois na medida em que o capitalismo desenvolveu sua própria tecnologia de produção, passou a criar também as condições sociais para controlar e produzir os trabalhadores que lhe são adequados. (ALBUQUERQUE, 1984, p. 48 – 49).

A autora ainda constata após análise do modelo do sistema escola-fazenda, que existe uma distancia entre o discurso oficial e a realidade histórica local o que caracteriza como uma escola urbana.

O sistema escola-fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial, pois as características da escola apontam para uma escola urbana. (Idem, p.133).

Assim, tratando-se de jovens oriundos do interior do estado, percebemos que esse sistema de ensino tem provocado o distanciamento do jovem e sua família, visto que após os anos de formação e o afastamento de seus familiares, da comunidade e sua unidade de produção, descaracteriza-se de sua realidade, abandonando-a, situação essa, que contribui dentre outras para o entrave no desenvolvimento local das comunidades.

As novas tecnologias, por um lado, podem provocar certo deslumbramento no aluno, levando-o a menosprezar o modelo classificado como tradicional e antiquado de produção agrícola. Por outro lado, podem também frustrá-lo ao perceber as dificuldades para adotá-las em sua propriedade. Essa é uma consequência do distanciamento das escolas em relação à agricultura familiar e os movimentos sociais, uma vez que as mesmas vêm preparando o seu alunado muito mais para lidar com a produção realizada pelo grande capital. (MEC/SETEC-Ensino Agrícola, 2007, p19).

Nessa mesma linha ESTEVAM (2003) enfatiza:

Como se observa a formação e os conteúdos técnicos ministrados nos Colégios Agrícolas são vistos como inadequados à realidade da agricultura familiar. Eles afastam os jovens de suas realidades e os conhecimentos adquiridos nestas escolas são difíceis de aplicação e adaptação à pequena produção, provocando um conflito de ideias entre pais e filhos que leva o jovem, na maioria das vezes, a abandonar a propriedade e a agricultura. (ESTEVAM, 2003, p. 97).

Se por um lado o contingente de jovens oriundos de espaços rurais que ingressam para cursar o ensino agrícola, tendem a distanciar-se de suas realidades. Por outro, há uma demanda de jovens igualmente sem ter acesso a este ensino.

1.2.3 A concepção dualista presente no IFAM/CMZL

Prevalece ainda nos tempos presentes, a dualidade quanto ao ensino profissionalizante e o ensino propedêutico. Este impasse vem sendo marcado por uma concepção dualista, respaldada legalmente, sendo uma voltada para a educação propedêutica acadêmica e outra para o Ensino Profissionalizante. O que Kuenzer denomina em seus estudos sobre educação e trabalho, como *academicismo superficial e profissionalização estreita* (1988, p.12.).

Conforme estudo dos Decretos nº. 2.208/97¹⁰ e 5.154/2004 referentes às reformas da educação profissional técnica de nível médio, verifica-se conforme autores que:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 31).

E ainda, quanto ao período de vigência, aplicação e consequências do Decreto 2.208/97, os autores acrescentam que:

No Brasil, hoje, há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto n. 2.208/97. A sua revogação e a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. (Idem, p. 102).

O Decreto 2.208/97 rompe com a tão pretendida formação integrada e abriu enorme fosso entre a formação geral e a formação profissional, criando nas escolas técnicas e agrotécnicas as habilitações em nível de ensino médio como forma de aligeirar a educação profissional em função das necessidades do mercado. Com isto, acentuam-se ainda mais as diferenças entre pobres e ricos, bem como, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Foi revogado através do Decreto 5.154 de julho de 2004.

1.3 O Caminho percorrido pelo IFAM/Campus Manaus Zona Leste: Cursos e Parcerias Potenciais em tempos presente

Ressalta-se, no entanto, a importância de cursos potenciais, estes, pelo histórico de sua criação, foge ao padrão convencional por serem cursos requeridos pela sociedade, isto pela imperativa necessidade da formação de profissionais comprometidos sócio ambientalmente com os arranjos produtivos e de serviços em âmbito local. Nesse aspecto, novos paradigmas buscam estabelecer diretrizes para a reorientação da educação profissional e tecnológica no âmbito da instituição, em diferentes níveis e modalidades de ensino, cujo objetivo busca romper com o distanciamento dos principais temas que apesar do seu tempo histórico, continuam em evidência. Tais temas estão presentes nas questões socioambientais e culturais da região Amazônica cuja pauta tem recebido aporte numa perspectiva agroecológica como um novo enfoque paradigmático, capaz de contribuir no enfrentamento da crise socioambiental, por ter a capacidade de unir os saberes populares com os conhecimentos

¹⁰ Decreto nº. 2.208/97 revogado em 2004.

criados por diferentes disciplinas científicas, buscando resolver e dar conta da totalidade dos problemas.

Nesse aspecto a agroecologia como matriz disciplinar integradora que busca romper com o paradigma da simplificação, vem ganhando espaço na instituição que pela sua complexidade divide opiniões e já enfrenta resistência por se tratar de um novo paradigma em disputa no campo teórico e prático fora e dentro do CMZL.

A agroecologia vem buscando a articulação de diferentes conhecimentos, de distintas disciplinas e campos da ciência, para conformar este novo paradigma do reino da complexidade, da integração do conhecimento técnico - científico e deste com o saber popular. (CAPORAL,F.R:COSTABEBER,2006, p.7)

1.3.1 As Parcerias

As parcerias firmadas através de convênios de cooperação técnica entre o CMZL e as Organizações Não Governamentais com responsabilidade socioambiental, têm contribuído de forma significativa para a construção e um profícuo diálogo entre a instituição e a sociedade.

As instituições com este perfil que possuem relação formal através de convênio de cooperação técnica com o CMZL são: Projeto Permacultura do Amazonas – PPA, Oficina Escola de Lutheria do Amazonas – OELA e Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas – ARCAFAR-AM.

O **Projeto de Permacultura da Amazônia – PPA**, criado em 1997, ocupa nove hectares dentro do setor de agricultura do Campo Manaus Zona Leste. Atua na aplicação de tecnologias visando à implementação de sistemas produtivos integrados para as comunidades. Através da sua Unidade Demonstrativa desenvolve diversos cursos, dentre eles o Curso Permacultura, Designer e Consultoria – PDC.



Figura 5 – Projeto Permacultura da Amazônia - PPA

Fonte: PDI/ IFAM/CMZL 2009.

Com a **Oficina Escola de Lutheria do Amazonas - OELA** é desenvolvido os Cursos Técnico em Lutheria e Curso em Marchetaria, que usa somente madeira de origem certificada pelo Forest Stewardship Council – FSC e (Conselho Brasileiro para o Manejo Florestal). Este conceito permitiu o *status* de primeira Escola de Lutheria no mundo a conquistar o Selo Verde do FSC.



Figura 6 – Jovens em formação na OELA

Fonte: PDI do IFAM/CMZL/2009

Com a **Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas – ARCAFAR-AM** é desenvolvido o Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar em área descentralizada do CMZL na modalidade PROEJA/FIC, com formação inicial e continuada de trabalhadores na agricultura familiar, sob o regime de alternância, atendendo especificamente jovens e adultos ribeirinhos das comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos. Sendo este, nosso objeto de estudo e pesquisa neste trabalho.



Figura 7 – Jovens de áreas ribeirinha de BVR do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na Modalidade PROEJA/FIC.

Fonte: PDI, IFAM/CMZL/2009.

1.3.2 A Educação do Campo no IFAM/Campus Manaus Zona Leste

O caminho percorrido até então, com a experiência do PROEJA/FIC desenvolvido na Casa Familiar Rural no Município de Boa Vista do Ramos, através de convênio de

cooperação técnica assinado a partir do ano de 2002. Esta parceria tem favorecido acima de tudo, a inclusão de jovens e adultos oriundos de comunidades rurais nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste.

A LDB 9.394/96, em seu Artigo 1º afirma que: *“A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”*.

Diante deste fundamento legal, verifica-se que não só a escola, mas os espaços extraescolares são espaços educativos, tendo em vista que a educação é também toda ação desenvolvida junto à família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais e por meio da cultura. Daí é possível dizer que a ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas”¹¹ fundamenta-se nas práticas sociais dessas populações, mediante suas habilidades, seus conhecimentos, suas experiências, seus valores e suas formas de se relacionar com os elementos da natureza. Sendo assim fazemos as seguintes indagações: os desafios das instituições que ofertam o ensino agrícola esta em adotar estratégia operacional que dê conta de atender também às demandas dos movimentos sociais e da agricultura familiar? Que estratégias devem ser adotadas para contribuir com o desenvolvimento local?

Neste sentido, outro modelo de educação vem se consolidando nos espaços rurais, cujo foco principal aponta para a construção de um novo projeto de sociedade tendo o povo do campo como sujeito desta construção. É neste contexto que a educação agrícola vem sendo alvo de questionamento, conforme Molina (2004, p.25):

“A Educação do Campo se afirma no combate aos pacotes (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que os ignoram ou escravizam. Também se contrapõe a visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra a serviço do mercado”.

E ainda quanto ao protagonismo ressalta:

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

Dentre os autores que se debruçam sobre a discussão da educação do campo, Arroyo (2004) afirma que é preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida digna para todos e respeitadora dos limites da natureza.

¹¹ Parecer nº. 36/2001, p. 4 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No registro da história da construção do “movimento por uma educação do campo” e pelas experiências em educação desenvolvidas junto aos movimentos sociais, é possível compreendermos que estamos diante de um paradigma tendo em vista que:

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. (SOUZA, 2006, p.16).

Estas considerações nos revelam concepções de um modelo de educação que se opõem aos pacotes educacionais e agrícolas, nos permitindo vislumbrar a possibilidade da inclusão de políticas que possam promover a justiça social no campo.

A Educação do Campo tem acontecido no CMZL, através de conferências, encontros, workshops e cursos. Em 2008 através da parceria do CMZL e ARCAFAR/Amazonas, aconteceram dois cursos da Pedagogia da Alternância com carga horária de 40 horas cada curso. Em 2009 no período de fevereiro a setembro, aconteceu o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, tendo como público professores e funcionários do CMZL, bem como professores da rede municipal e estadual de ensino, com carga horária de 240 horas em regime de alternância. O curso foi concluído com uma turma de 37 cursistas, todos graduados em cursos diversos.



Figura 8 - Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com Carga Horária de 240, no período de fevereiro a setembro 2009.

Fonte: IFAM/CMZL/CEDR, 2009.

A Educação do Campo será apresentada no próximo capítulo que versará sobre a Pedagogia da Alternância na formação profissional de jovens rurais, no qual será relatada a experiência do IFAM/Campus Manaus Zona Leste com o PROEJA/FIC, desenvolvida na Casa Familiar Rural no município de Boa Vista do Ramos.

2 CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS DE COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS NO AMAZONAS

É propósito deste capítulo, aprofundar nossa pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância, partindo do seu itinerário histórico, com o surgimento das Maisons Familiaes Rurales - MFR no interior da França no ano de 1935. Em seguida, sua chegada e expansão nas regiões do Brasil a partir da década de 1960 com as Escolas Famílias Agrícolas, e, na década de 1980 com as Casas Familiares Rurais. Neste percurso vamos situar a Pedagogia da Alternância no Campus Manaus Zona Leste, através do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na Modalidade PROEJA/FIC, desenvolvido na Casa Familiar Rural, na zona rural do município de Boa Vista do Ramos.

O município de Boa Vista do Ramos com suas 50 comunidades, todas as margens de rios, igarapés, lagos, cabeceiras, enseadas formam um sistema lacustre hidrográfico diverso, ligados ao rio principal Paraná do Ramos e este, sendo afluente do grande rio Amazonas. Seus habitantes trazem a marca de sua ancestralidade, como um ser histórico, habitante das águas, das florestas, das terras firmes e das várzeas.

Localizando a Casa Familiar Rural, apresentamos o seu processo de construção e a participação dos seus sujeitos, para em seguida descrever o curso PROEJA/FIC em regime de alternância quanto ao nível, modalidade e suas bases legais.

Descrevendo a Pedagogia da Alternância como metodologia integrativa na práxis da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, buscamos pesquisar seus complexos instrumentos pedagógicos com seus princípios nos processos de formação de jovens e suas famílias, mediados pela participação efetiva dos monitores e colaboradores.

2.1 O Itinerário Histórico da Pedagogia da Alternância

Por décadas a Pedagogia da Alternância esteve no anonimato, sendo ignorada por estudantes, educadores, extencionistas e instituições. No Brasil, passa a ser conhecida, por meio dos movimentos sociais, que debatem, discutem e divulgam as experiências notadamente das CFRs e EFAs. Assim, passa a ganhar visibilidade nas esferas educativas e acadêmicas, resultando numa busca de compreensão e significado de suas complexas dimensões.

2.1.1 Sua gênese¹²

São mais de 70 anos de caminhada conforme sua gênese histórica, que conta do ano de 1935, quando surge as Maisons Familiaes Rurales (MFR)¹³ no interior da França por iniciativa de um grupo de camponeses e pessoas afins oriundas de várias experiências de

¹² Para aprofundar assunto ver GIMONET (2007), QUEIROZ (1997), ESTEVAM (2009).

¹³ Maisons Familiaes Rurales – MFR, se traduz como Casas Familiares Rurais – CFR.

organizações sociais da época. Estes se organizam em uma Associação, reunindo pais e mães, desejosos em oferecer a seus filhos, uma formação diferenciada, tendo por princípio a gestão compartilhada pelas famílias envolvidas e interessadas. Nesse contexto, a França estava em processo de reconstrução em decorrência da Primeira Guerra Mundial, que abalou todos os setores do país, notadamente a agricultura. Associado a esse dilema, as atenções do estado estavam focadas no processo de industrialização voltado para a área urbana, mostrando desinteresse pelo setor da agricultura, principalmente, pela agricultura de base familiar.

A década de 30 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. (ESTEVAM, 2003, p.31).

Ainda sobre o contexto agrário Francês e os impactos tanto do pós-guerra, quanto a expansão do capitalismo Queiroz (1997) acrescenta:

A realidade agrária francesa tem algumas características peculiares em comparação com o conjunto da Europa. Os impactos da expansão do capitalismo foram diferentes. Na França permaneceu uma grande maioria de proprietários rurais. Pode-se dizer que a França continua como uma realidade agrária com base na pequena propriedade familiar. (QUEIROZ, 1997, p.40).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou primeiramente, através das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, por volta de 1968, concentrando-se inicialmente no Estado do Espírito Santo e ampliando-se em várias regiões do Brasil, sendo dirigidas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB.

Como Casa Familiar Rural, a primeira experiência iniciou na década de 80, no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, no ano de 1981. Conforme Estevam (2008), após alguns problemas locais, o projeto acabou sendo desativado. Contudo, em 1984 surge um projeto de CFR numa região do agreste nordestino no município de Riacho das Almas no Estado de Pernambuco, a partir de então, se expandiu para outras regiões do país. Em 1987 o movimento chega à região Sul no Estado do Paraná, onde foram iniciadas as primeiras discussões envolvendo lideranças do campo e autoridades locais, dando início a implantação da primeira CFR no Município de Barracão. Em 1991 é implantada a CFR no município de Quilombo no oeste catarinense. A partir daí o movimento em prol das CFRs cresceu e se expandiu para outras regiões do Brasil.

2.1.2 Na Região Norte e Nordeste do Brasil

Com o objetivo de reunir forças e romper o isolamento, lideranças da Região Norte fundaram em 1995 a Associação Regional das CFR's do Norte do Brasil – ARCAFAR - Norte, com um Conselho de Administração eleito em Assembléia Geral, sendo seus membros representantes de diversos Estados da Região Norte. O Estado do Pará foi pioneiro na implantação de CFR's a partir de 1995. Em 1996 as regiões Norte e Nordeste uniram-se e criaram a ARCAFAR Norte e Nordeste do Brasil.

Toda a unidade didática que utiliza a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica é conhecida como Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFA.

2.1.3 Por que CEFFA¹⁴?

Para conceituar o CEFFA é necessário conhecer seus antecedentes, suas origens, expansão, os sujeitos envolvidos, seus princípios político-pedagógicos e metodológicos específicos, sua estrutura e o funcionamento, enfim, os impactos, as formas de financiamento e custeio e os seus desafios e perspectivas. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA PARA AGRICULTURA FAMILIAR, 2006).¹⁵

O CEFFA, mais que uma sigla, é uma filosofia de vida, de testemunho de unidade, de serviço, de promoção das classes marginalizadas, de integração dos excluídos. É um marco de coerência entre a teoria e a prática, entre o deixar acontecer e o saber fazer, entre o agir reprodutivo e o criativo. E a Pedagogia da Alternância se fundamenta na criatividade e na busca. É uma simbiose de construção de saberes, na consciência de sua importância histórica, mas também na humildade pedagógica dos que reconhecem suas limitações. (BARRIONUEVO, 2005, p. 24).

Conforme configuração descrita por CAVO (2002) em seus estudos, os CEFFAs possuem quatro pilares, tendo como finalidade a formação integral do estudante e o desenvolvimento do meio. Seus meios são a Alternância Educativa e a Associação local. Esses princípios surgiram no seu processo histórico de construção e evolução, sendo incorporados pelos próprios agricultores familiares e seus parceiros e colaboradores. São os agricultores familiares os principais protagonistas e responsáveis pela manutenção e gestão do CEFFA.

¹⁴ Compõe o Centro Familiar de Formação por Alternância – CEFFA, as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), os Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) e o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM). Representam um movimento de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o desenvolvimento sustentável e solidário do campo, através da formação de jovens e adultos e suas famílias. Devidamente organizados, formam uma associação de agricultores familiares com caráter educativo de ensino aprendizagem, onde a gestão é feita pelas famílias através de um conselho de administração eleito em assembléia geral. (ARCAFAR Norte e Nordeste do Brasil, 2008).

¹⁵ Os CEFFA's atuam há mais de três décadas no Brasil promovendo educação do campo integrada com a profissionalização nos níveis Fundamental (2º ciclo) e Médio. Hoje são 248 Centros educativos em funcionamento, distribuídos por 21 Estados da federação, atendendo a mais de 19.000 jovens a cada ano. Com esta estrutura em funcionamento alcançam um contingente de 5.650 jovens formados a cada ano, somados a outros 50.000 egressos o que representa hoje um público beneficiado de 352.000 pessoas. Em termos de abrangência são 820 municípios e 70.400 famílias associadas. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA PARA AGRICULTURA FAMILIAR, 2006).

OS QUATRO PILARES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA - CEFFAs

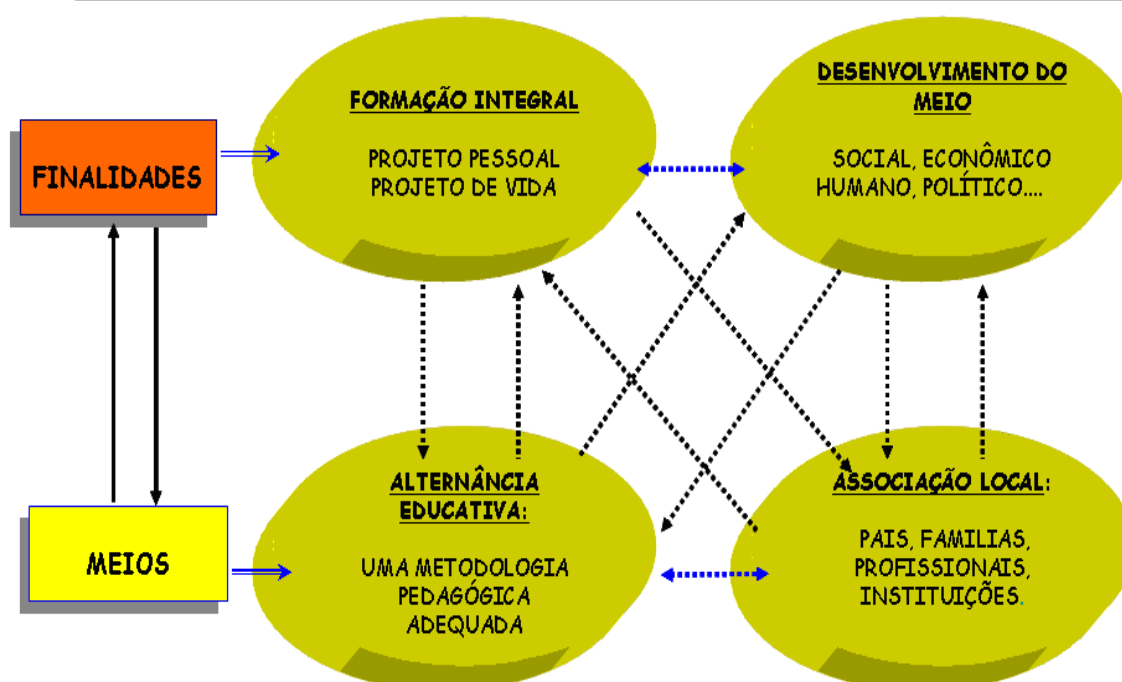


Figura 9 – Os quatro pilares dos CEFFAs – Fonte: Calvo - 2002.

Em decorrência da diversidade de experiências e do processo de articulação entre as redes de Escolas Famílias Agrícolas e de Casas Familiares Rurais, assim como, a luta por crédito diferenciado no PRONAF – MDA/SAF para os jovens egressos das EFAs e das CFRs, em 2001, após mobilização e acordos, definiu-se um nome comum para designar os centros que atuam com a Pedagogia da Alternância e são baseados numa associação de famílias. Daí o nome: **Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs** que se caracterizam como escolas do campo, situadas no campo, dos povos do campo. Os CEFFAs contam com um processo longo de articulações entre as Redes UNEFAB e as ARCAFAR Sul e Norte/Nordeste do Brasil.

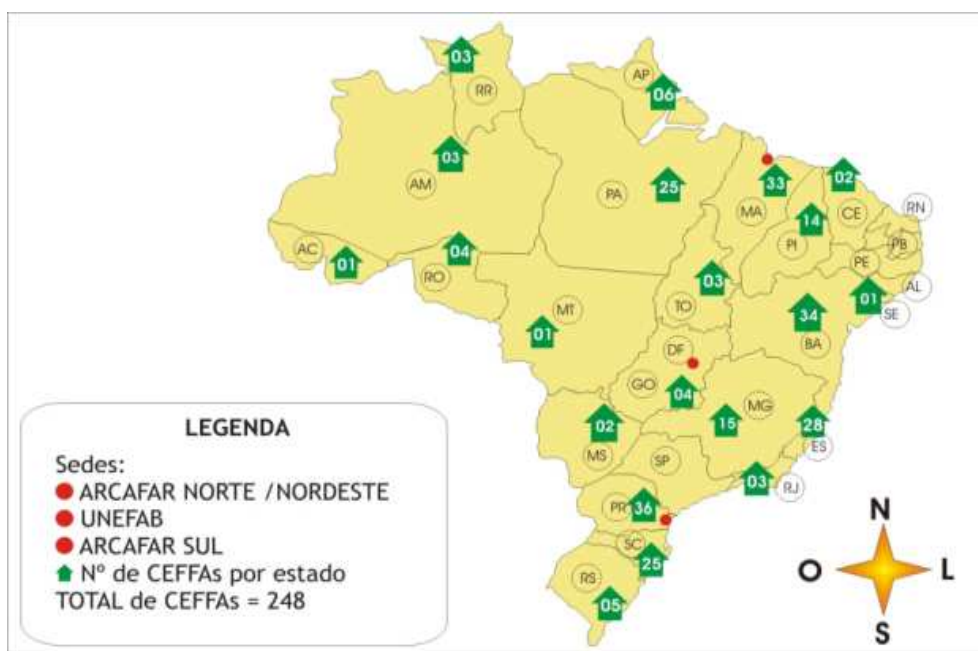


Figura 10 – Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs no Brasil.

Fonte: ARCAFAR- Norte e Nordeste 2006

No limiar do século XXI, os Centros Familiares de Formação por Alternância, estão presentes nos 05 continentes, em mais de 43 países, somando ao redor de 1400 centros educativos.

2.2 Marco Histórico da Pedagogia da Alternância no IFAM/Campus Manaus Zona Leste

Em outubro de 1995, sob forte influencia dos movimentos sociais e seus aliados históricos¹⁶, aconteceu no município de Altamira-PA à primeira semana de Formação na Pedagogia de Alternância, seguida de inauguração da 1ª Casa Familiar Rural da região Norte do Brasil, no município de Medicilândia, na região da Transamazônica no estado do Pará.

Para este evento, estratégias foram organizadas para a participação de instituições governamentais, bem como, órgãos de ensino, pesquisa e extensão dos estados do Norte como forma de mobilizar estas instituições para a problemática da terra e da necessidade de formação de trabalhadores do campo. Dentre elas se fez representar a Escola Agrotécnica Federal de Manaus – EAFM.

Contudo, a Pedagogia da Alternância passou a ser comentada na então Escola Agrotécnica Federal de Manaus, um ano depois, por ocasião da realização do I Seminário de Desenvolvimento Rural, ocorrido nos dias 17 e 18 de julho do ano de 1996 que contou com a participação de conferencistas da Universidade Federal do Para, da ARCAFAR Norte do

¹⁶ Os aliados históricos são órgãos governamentais e não governamentais que naquele momento histórico uniram-se ao movimento em prol das CFRs foram eles: Universidade Federal do Pará – UFP, Laboratório Agroecológico da Transamazônica – LAET, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica – MST e Escolas Agrotécnicas da Região Norte.

Brasil, bem como de lideranças dos movimentos sociais do campo do estado do Pará e do Amazonas. A pauta constou de palestras sobre “As políticas de Desenvolvimento Rural na Amazônia”; “a Inserção dos Técnicos Agrícolas na produção familiar”, e os relatos de metodologias participativas baseados nas experiências de ATER e da expansão das CFRs com a Pedagogia da Alternância e seus princípios participativos. (Relatório do Seminário Desenvolvimento Rural, CMZL, 1996).



Figura 11 – Seminário Desenvolvimento Rural realizado na EAFM atual CMZL, nos dias 17 e 18 de julho de 1996.

Fonte: IFAM/CMZL/CEDR, 2009.

Com o encerramento do Seminário mediante presença de representantes de instituições governamentais, órgãos de pesquisa e extensão e representantes dos movimentos sociais do campo, aconteceu o momento de assinatura de convênios com Associações Agrícolas, Cooperativas e organizações governamentais. Destaca-se aqui a assinatura do convenio de cooperação técnica da Escola Agrotecnica Federal de Manaus com a ARCAFAR Norte do Brasil, conforme Cláusula Primeira que trata do objeto:

Estabelece bases de cooperação entre EAFM e ARCAFAR, relativo ao planejamento, administração execução de ações relacionadas a divulgação, implantação e manutenção do Projeto Casa Familiar Rural, enquanto programa de formação de jovens e adultos no âmbito do estado do Amazonas, tendo como base metodológica a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais.(TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, EAFM, 1996).

As discussões e acordos feitos por ocasião do seminário abriram espaço para a criação de um Fórum Permanente de Debate na EAFM das questões ali tratadas, com ênfase na Pedagogia da Alternância e a inserção de técnicos agrícolas em formação através de estágios de vivência junto agricultores familiares. As ações decorrentes da aproximação da EAFM e lideranças oriundas de sindicatos rurais possibilitaram a participação de agricultores familiares nos eventos e feiras promovidas pela EAFM.



Figura 12 – Stand com acervos fotográficos das atividades de extensão realizadas no Projeto de Assentamento Iporá, exposto na Feira da Agricultura Familiar nas dependências da EAFM em 1998.

Fonte: IFAM/CMZL/CEDR, 2009.

No período de 1996 a 2001 mediante convenio de cooperação técnica entre EAFM e a Cooperativa Mista da Manápolis – COOMAM, localizada no Projeto de Assentamento da Reforma Agrária Iporá, no município de Rio Preto da Eva, a 100 km de Manaus, passa a serem realizadas as atividades de extensão junto às famílias associadas. As ações constavam de oficinas, participação em assembléias da COOMAM, cursos, assistência técnica e estágio de vivência de estudantes da EAFM.

No período de 21 a 24 de setembro de 1998, sob a orientação de lideranças da ARCAFAR Norte e apoio logístico da EAFM foi realizado o primeiro curso de formação na Pedagogia da Alternância no Centro Social no Ramal da Manápolis. O objetivo na época era capacitar agricultores assentados, técnicos agrícolas egressos e estudantes em formação para fortalecer o movimento em prol da implantação e expansão de CFRs no Estado.



Figura 13 – 1º Curso da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, realizado no P.A. Iporá em Rio Preto da Eva – AM, em 1998.

Fonte: IFAM/CMZL/CEDR, 2009.

Em 2002 com a criação da ARCAFAR - AMAZONAS é realizado novo convênio de cooperação técnica, sem, contudo alterar a 1ª cláusula vigente no convênio anterior. Contudo, na 2ª Cláusula que trata das obrigações da EAFM para com a ARCAFAR - AMAZONAS prevê:

- a) Alocar, observando o disposto na cláusula primeira e dentro de suas possibilidades, recursos humanos e técnicos, desde que envolvidos em projetos conjuntos, e que não decorra em prejuízos as suas atividades específicas;
- b) Analisar a viabilidade dos projetos específicos de cooperação submetidos pelo outro conveniente no prazo de 30 dias a partir da data do protocolo;
- c) Oferecer estágios e apoio logísticos (acomodação, alimentação) aos estudantes e monitores oriundos do segundo conveniente;
- d) Oferecer apoio logístico na execução dos projetos sempre que lhe couber;
- e) Certificar e acompanhar estudantes do Curso de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Básicos do convenio Casa Familiar Rural;
- f) Desenvolver dentro de suas possibilidades, ações no sentido de captar recursos no país e no exterior para execução dos projetos de que trata esta cláusula.(TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, EAFM, 2002).

Em maio no mesmo ano é inaugurada a Casa Familiar Rural no município de Boa Vista do Ramos, ocasião em que é dado inicio ao Curso Básico de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores na Agricultura Familiar, através do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, cuja matriz curricular de disciplinas gerais e os

temas geradores como matriz profissionalizante vêm sendo analisada, acompanhada e certificada pelo IFAM/Campus Manaus Zona Leste.

Este 1º Seminário Desenvolvimento Rural realizado e protagonizado pelo CMZL quando ainda era Escola Agrotécnica é considerado o marco histórico da Pedagogia da Alternância das CFRs no Amazonas, bem como, contribuiu para o fortalecimento e expansão do movimento em prol das Casas Familiares Rurais no Estado do Amazonas. Para o CMZL estimulou a busca de parcerias.

Dez anos depois, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2006 aconteceu nas dependências do CMZL, o II Seminário Desenvolvimento Rural, que teve como objetivo dialogar com a sociedade (movimentos sociais, órgãos de ensino, pesquisa e extensão, órgãos de assistência técnica e extensão rural) na busca de caminhos e parcerias para a construção de uma proposta pedagógica voltada a Formação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens Adultos, para o Ensino Médio Integrado. Ocasão em que foram apresentadas várias experiências, dentre elas, o PROEJA/FIC desenvolvido na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, resultado da ação compartilhada entre ARCAFAR/AMAZONAS e IFAM/Campus Manaus Zona Leste, que ainda se autodenominava como Escola Agrotécnica Federal de Manaus.

Deste seminário resultou as discussões para a criação do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, destinado a atender demandas de áreas rurais.



Figura 14 – II Seminário Desenvolvimento Rural no IFAM/CMZL – 2006.

Fonte: IFAM/CMZL/CEDR – 2009.

2.3 Caracterização do Município de Boa Vista do Ramos

A história do município de Boa Vista do Ramos está diretamente ligada a de Maués, que era uma de suas vilas. Pela Emenda Constitucional nº 12, de 10.12.1981, promulgada pela Mesa da Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas, passa a condição de município. Sua população total é de 14.921, sendo que 7.521 reside na área urbana e 7.400 na área rural (IBGE/Censo/2010).

O município tem este nome, pelo seu rio principal Paraná do Ramos, afluente do Rio Amazonas que é via de acesso navegável de diversos municípios, situado na região do Baixo Amazonas. São 50 comunidades rurais das cinco regiões que compõem o referido município: Ramos de Cima, Ramos de Baixo, Curuçá, Região dos Lagos e região do Rio Urubu. Sua distancia fica a 270 km em linha reta da Capital Manaus.

O município tem sua economia baseada no setor primário com extração de produtos da floresta, como: madeira, cipós, plantas medicinais e essências, bem como nas atividades de caça e coleta de castanha, práticas estas, feita de maneira artesanal e para a subsistência. A pecuária se destaca como a atividade feita com maior intensidade e também a de maior impacto ambiental, isto, devido ausência de planejamento, o desconhecimento da legislação ambiental e da dinâmica da floresta amazônica. A criação do gado bovino e bubalino é feita

para atender a demanda de carne no mercado local e regional. Além da criação de suínos e galinhas, feita em pequena escala ou para a subsistência.

A pesca é outra atividade feita com maior frequência na região. Tal atividade é exercida principalmente por ribeirinhos que tem na pesca, o meio de subsistência.

A agricultura, como meio de produção de base familiar tem grande importância na manutenção das famílias, que possuem seus cultivos em pequena escala e processam seus produtos de maneira artesanal. Principalmente pelo cultivo da mandioca utilizado na fabricação de farinha e em pequenas hortas para o uso diário, bem como plantios de cultivos como: Abacaxi, graviola, cupuaçu, açaí, bacaba, cítrus, cana, café e guaraná.

Apesar da rica paisagem, da biodiversidade do município, a população que vive no campo nas 50 comunidades, padece da ausência de políticas públicas referente ao atendimento a educação escolar no nível fundamental e médio e superior, sendo uma pequena parcela da população atendida pelo EJA e o Ensino Médio à distância. Ficando um grande número de jovens e adultos desassistidos em comunidades isoladas.

2.4 Os Sujeitos da Pesquisa: Jovens de comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos no Amazonas e sua identidade com a terra, a floresta e as águas.

Em diferentes contextos, têm sido utilizados termos diversos, para falar dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia. Contudo, convém salientar, que historicamente, há uma mobilização protagonizada por esses grupos, quanto ao reconhecimento e garantia dos seus direitos, que perpassam as questões sociais, territoriais, ambientais, econômicas e culturais.

A dinâmica vivenciada pelos povos e comunidades tradicionais na busca pelo direito de viver a diferença, joga luz no direito, na medida em que o obriga ao reconhecimento de outras “práticas jurídicas”, as quais se encontram coadunadas a outras formas de saber, mais localizadas, situadas nas experiências de cada grupo social. (SHIRAISHI NETO, 2007, p.32)

Tratando-se especificamente, do público alvo da pesquisa, os jovens de comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos, também chamados de ribeirinhos, agricultores, agricultores familiares, possuem traços e características que revelam sua história ancestral através de suas práticas de produção exercidas na terra e na água. Possuem uma forte identidade ligada aos elementos da natureza, específicos do modo de vida dos índios das águas, também conhecidos como Omaguas¹⁷.

Quando usamos o termo caboclos / ribeirinhos, estamos nos referindo àquele agrupamento social/rural da Amazônia, que tem continuidade histórica com os índios que habitavam a região desde a posse e conquista (os índios das águas), possuem um ótimo sistema adaptativo para a região e é portador de uma cultura relativamente distinta da sociedade nacional. (WITKOSKI, 2007, p.98).

¹⁷ Nossa compreensão é a de que os caboclos / ribeirinhos são, em grande parte, herdeiros legítimos do modo de vida dos índios das águas, porque estão diretamente ligados biológica, histórica e culturalmente à população ameríndia que ocupava a planície amazônica, na época do contato com os europeus, e que os primeiros caboclos foram índios das águas aculturados, sobreviventes do massacre promovido pelos portugueses. (WITKOSKI, 2007, p. 97).



Figura 15 - Casa de jovem do PROEJA/FIC as margens do Paraná do Ramos em períodos de cheia e seca.

Fonte – ARCAFAR – AM, 2009

Fraxe (2011) caracteriza os agricultores familiares da Amazônia como um grupo social com suas formas de organização que associa família, produção, trabalho nos diversos ambientes terrestres e aquáticos.

A agricultura familiar na Amazônia caracteriza-se como uma importante forma de organização da produção que associa família, produção e trabalho nos diversos ambientes de produção terrestres e aquáticos. Os critérios utilizados pelos agricultores amazônicos para direcionar as decisões relativas às atividades agrícolas na agricultura familiar não visam apenas a rentabilidade, mas principalmente atender as necessidades básicas da família. Os agricultores familiares amazônicos se caracterizam por exercerem uma pluralidade de atividades produtivas que são fundamentais para complementar seus rendimentos e suas necessidades de sobrevivência. (p. 56).

Contudo, a legislação que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais através do Inciso I, do Artigo 3º, do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, compreende por Povos e Comunidades Tradicionais:

Grupo culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Quanto à população foco de nossa pesquisa, evidenciam-se como um grupo organizado da sociedade civil¹⁸, portanto, neste trabalho, iremos nos referir aos sujeitos de nossa pesquisa, ora como sujeitos ribeirinhos, ora como agricultores, ora como agricultores familiares, visto que este grupo, ao pertencer a diversas organizações, se reconhece como tal.

¹⁸Entende-se por organização da sociedade civil a capacidade histórica de a sociedade assumir formas conscientes e políticas de organização. (DEMO, 2001, p. 26).

2.5 A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos em seu processo de construção¹⁹ e a participação de seus sujeitos

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BORDENAVE, 1994, p. 74).

A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos – CFR de BVR é uma associação de famílias com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ. Sua sede está situada na comunidade rural Boa União, as margens do Paraná do Ramos, numa área de 2 hectares, sendo dois ambientes: terra firme e várzea. Sua estrutura física é composta de piso de alvenaria, com estrutura de madeira nas laterais e nas divisórias; possui cobertura de zinco e palha. Seus compartimentos constam de alojamento masculino e feminino; biblioteca, varandas, refeitório, chapéu onde são realizadas as aulas teóricas. As áreas externas de seu entorno são cultivadas pequenas hortas, árvores frutíferas e jardins.

Sua história de construção e organização não foge ao histórico das demais CFRs, que por si, já se caracteriza como um movimento educativo, visto que a preocupação com a formação humana é constante. Através do processo de discussão estão presentes a preocupação com temas relacionados a formação do homem e da mulher que habitam o campo como sujeitos capazes de contribuir com o desenvolvimento e suas famílias, com o meio ambiente e com a comunidade.

Pelas condições históricas de abandono e ausência do Estado enquanto braço administrativo e 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 divulgação e apresentação de experiências tendo como foco o envolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento local.

Por isso há de se concordar que a formação da cidadania, que é um processo lento e profundo, que leva gerações, viceja neste lado, aquela que sabe tomar consciência das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tenta mudar o rumo da história. Participação quer profundamente isto. Por isto, podemos dizer, sumariamente, que cidadão é o homem participante. (DEMO, 2001, p.71).

No processo de organização para implantação da CFR de BVR, foram seguidas etapas de mobilização, formações de comissões locais, viagens de intercâmbio com apoio de organizações governamentais e não-governamentais²⁰, junto as CFRs do estado do Pará,

¹⁹O histórico referente ao processo de construção e constituição da CFR de BVR, está contido nos livros de registro, anais, atas, relatórios, estatutos, artigos e documentos diversos disponibilizados pela ARCAFAR-AMAZONAS para nossa pesquisa.

²⁰As organizações que apoiaram o processo de implantação da CFR de BVR foram: a) em âmbito local e interestadual: Campus Manaus Zona Leste, Instituto de Certificação Agrícola e Florestal – IMAFLORA, Oficina Escola de Lutheria – OELA, Projeto Permacultura da Amazônia – PPA, Fundação AVINA, Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos, Centro de Formação de Trabalhadores do Baixo Amazonas – CEFTBAM, ARCAFAR Norte, Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS. Em âmbito internacional: Movimento de Solidariedade Internacional das MFR- (Relatório, ARCAFAR-2001).

dentre elas a CFR de Santarém, a CFR de Medicilândia e a CFR de Óbidos. Na etapa seguinte, através de assembleia geral foi discutido e aprovado o Estatuto com a criação da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

O associativismo representa um outro grande elemento impulsionador da participação social na luta pela conquista da cidadania. As experiências têm mostrado que a maneira mais própria de se começar um movimento participativo é a associação, contanto que essa responda a critérios de qualidade política, como a representatividade, legitimidade, participação de base, auto-sustentação (DEMO. 2001 p.117).

Com a realização e análise da Pesquisa Participativa²¹ que culminou na construção do Plano de Formação (Matriz Curricular) com os Temas Geradores da formação profissional da CFR de BVR, buscou-se a consolidação de convênios de cooperação, como forma de garantir os cursos iniciais de formação de monitores e das famílias credenciadas pela Associação de CFR de BVR.



Figura 16 – Visita dos monitores para a realização da Pesquisa Participativa com as famílias.

Fonte: ARCAFAR – AM, 2008

Com o objetivo de garantir a orientação filosófica da Pedagogia da Alternância, aconteceram durante esse processo os cursos de formação envolvendo os jovens e suas famílias, os colaboradores, os professores das disciplinas do Núcleo Comum disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal e os Técnicos Agrícolas e Florestais envolvidos na equipe de formação. Os cursos foram desenvolvidos por uma equipe de educadores composta por membros das ARCAFAR Norte e Nordeste do Brasil, com educadores de organizações governamentais e não-governamentais e S.I.M.F.R. (Solidariedade Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural).

No dia 12 de maio de 2002, na sede social da Comunidade Cristo Bom Pastor do Pari, foi iniciada a primeira semana de formação em alternância com o Tema Onde Vivemos. No

²¹A Pesquisa Participativa é o instrumento pelo qual são coletados dados para análise de vários setores da vida da comunidade onde o/a jovem vive com sua família, o que resulta num inventário crítico sobre a realidade do meio rural. Tem como objetivo precípua, conhecer de forma mais profunda a realidade sócio-econômica da região e, a partir daí, definir os conteúdos temáticos da formação e a programação educativa que serão estudados pelos (as) jovens. De posse desses dados, é feita a organização e classificação dos temas, resultando no Plano de Formação (Matriz Curricular da CFR). A organização temática orienta-se por uma concepção interdisciplinar, envolvendo os temas ligados à formação profissional e os assuntos de formação geral equivalente ao núcleo comum do ensino fundamental. (ARCAFAR/AM, 2001).

decorrer desta semana também foi discutido votado e aprovado o Regulamento Interno da CFR de BVR.

Em 2004 com apoio financeiro da Fundação Avina, Novib e Prefeitura de BVR foi inaugurada sua sede própria na Comunidade Boa União, Região do Rio Urubu.



Figura 17 – Curso da Pedagogia da Alternância na Comunidade Cristo Bom Pastor do Pari – BVR – 2002.

Fonte: ARCAFAR - 2002

É importante notar que seus monitores são técnicos egressos do CMZL, cujo envolvimento já vinha acontecendo, seja nas atividades de extensão do CMZL junto aos agricultores familiares do Projeto de Assentamento Iporá²² em anos anteriores, seja no envolvimento e participação de cursos e conferências relacionadas à Pedagogia da Alternância, ou mesmo em estágios em CFRs do estado do Pará. Em pergunta a um professor/monitor da CFR de BVR, a respeito desse processo de construção ele responde:

Eu comecei a trabalhar, digo, a ter contato com a Extensão Rural em 1996, quando eu participei na Escola Agrotécnica Federal de Manaus do I Seminário Desenvolvimento Rural. Na época, eu era aluno do primeiro ano do curso técnico agrícola. Foi neste seminário que ouvi, falar pela primeira vez o Termo Pedagogia da Alternância. Em seguida, a convite de uma professora da EAFM, comecei a participar das atividades de extensão rural no Assentamento Iporá, no município de Rio preto da Eva. As atividades de extensão realizadas no assentamento estavam diretamente ligadas ao movimento de Casas Familiares Rurais. Foram realizadas diversas atividades, como aplicação de censo socioeconômico, práticas de permacultura, manejo de pequenos e médios animais, cursos sobre associativismo e empreendedorismo. Na época, essa iniciativa de levar alunos e alunas para a zona rural era a principio criticada por alguns profissionais da escola. Da iniciativa de um pequeno grupo de professores, alunos e agricultores, iniciou-se um grande debate a respeito da inclusão do ensino fundamental e médio em regime de alternância no assentamento e também assistência técnica e extensão rural. Esses debates eram realizados aos finais de semana na sede da Cooperativa Mista da Manápolis – COOMAM e, delas participavam professores da EAFM, e também participavam os alunos do curso Técnico Agrícola nas habilitações de zootecnia, pesca, agroindústria e agricultura. Mesmo não sendo possível implantar uma CFR no PA Iporá pela falta de apoio da prefeitura local, foi a partir do movimento Casa Familiar Rural de Rio Preto da Eva, que a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais ganhou notoriedade.

P - Como assim ganhou notoriedade a partir de Rio Preto da Eva?

²² O P.A. Iporá fica localizado no município de Rio Preto da Eva no entorno de Manaus.

A resposta é simples, os alunos que participavam do movimento, como era o meu caso e de tanto outros, foram trabalhar como extencionista nos municípios do estado e consigo, levaram a proposta, a idéia da Pedagogia da Alternância para as comunidades rurais. O primeiro município a experimentar na prática a Pedagogia da Alternância foi o município de Boa Vista do Ramos, que em 1999 inicia a mobilização, através de parceria com a EAFM, IMAFLORA, OELA e Prefeitura Municipal. Em 2001, os agricultores se organizam em Associação, dando assim legitimidade jurídica a Pedagogia da Alternância no Estado. As atividades pedagógicas tiveram início em 13 de maio de 2002, dia das mães e dia de Lua Nova, coloco isso em destaque, porque os jovens e pais escolheram essa fase da lua para iniciar suas atividades. Me lembro que perguntei de um jovem, o Messias Brasil, porque eles escolheram essa data, e a fase da lua, o jovem me respondeu: “plantamos nosso roçado nesta época, porque é o momento onde as sementes começam a germinar, e a CFR é uma semente e somos parte dessa semente, pois estamos iniciando uma nova caminhada em direção a um objetivo específico, que é estudar em uma escola que é construída por todos nós, uma escola diferente que tem o cheiro e cara dos agricultores”. Guardo até hoje, essas palavras do jovem Messias, que hoje é uma liderança em sua comunidade e vem desenvolvendo práticas de conservação do meio ambiente através da meliponicultura. (Professor/Monitor “A” da CFR de BVR).

É frequente a inserção de estudantes em formação do CMZL em atividades de estágio de vivência junto a agricultores familiares da CFR de BVR.

Assim, podemos dizer que a CFR de BVR é resultado do processo de organização e parcerias dos movimentos sociais e as de instituições governamentais. Neste sistema de parceria e colaboração, cabe a Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos oferecer transporte e o quadro de professores das disciplinas do Núcleo Comum, tendo como fonte financiadora o FUNDEB/MEC. Em 2002 foi firmado convenio de cooperação técnica com a então Escola Agrotécnica Federal de Manaus, que em suas clausulas prevê o acompanhamento técnico-pedagógico durante os três anos de formação e a certificação de jovens no Curso “Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar” na modalidade PROEJA, no nível de Formação Iniciada e Continuada de Trabalhadores, em regime de alternância.

A CFR de BVR é também, um espaço de convergência de ações voltadas à organização dos trabalhadores rurais. Em suas dependências acontecem reuniões diversas, seminários, oficinas, conferencias e os cursos de ciclo curto. As maiorias dos sujeitos envolvidos pertencem aos municípios do Território 11²³.

²³ O Território do Baixo Amazonas, também chamado de Território 11, abrange uma área de 107.507.60 Km². Sua população total é de 230.847 habitantes, sendo que 97.492 vivem na área rural e que corresponde a 42,23% do total. Possui 9.130 agricultores familiares, 3.450 famílias assentadas e quatro terras indígenas. Seu IDH médio é 0,68. É composto por sete municípios: Maués, Boa Vista do Ramos, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã, Barreirinha e Urucará. (SIT/http://sit.mda.gov.br).



Figura 18 – Curso de capacitação em Educação do Campo para Dirigentes Sindicais e Professores das Escolas do Campo dos municípios pertencentes ao território 11.

Fonte: ARCAFAR – AM, 2004.

2.6 O Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na Modalidade PROEJA/FIC

O Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar do CMZL, possui formas de Ingresso e organização curricular específica, sem contudo, se distanciar das prerrogativas legais.

2.6.1 O Nível e Formas de Ingresso

O nível correspondente ao Ensino Fundamental do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, iniciado em maio de 2002, conforme tratamos anteriormente, adotou como critério, atender demandas de jovens e adultos das comunidades rurais locais de BVR que estavam fora do ensino regular.

O ponto de partida é o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões, das quais se destacam a sua identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão, que se afirma a partir dos referenciais de espaço, tempo e a sua diversidade sociocultural. (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, 2007, p. 27).

As formas de ingresso de jovens na CFR de BVR têm ocorrido através de critérios formulados através de convênio de cooperação e plano de trabalho.

O critério de seleção para o ingresso dessa população tem o respaldo das associações comunitárias locais que apresentam à demanda de jovens, mediante cláusula do convênio e edital específico do IFAM/CMZL.

2.6.2 A modalidade

O PROEJA com Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental será oferecido, exclusivamente, de forma presencial. A opção por essa

modalidade objetiva a reconstrução da trajetória educacional de jovens e de adultos que por motivos diversos interromperam seus estudos. (DOCUMENTO BASE, 2007, p.34).

Tratando-se do Ensino Fundamental integrado a formação profissional, o PROEJA²⁴ instituído pelo Decreto nº. 5.840/13/07/2006, que trata da sua abrangência:

§ 1º. o PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores.

Quanto à carga horária:

Artigo 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II – a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

2.6.3 Os tempos e os espaços de formação

Conforme conteúdo que versa sobre a organização da Educação Básica normatizada nos artigos 23 e 28 da LDB 9394/96, lê-se:

Art. 23 A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive, climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas em lei.

O Calendário das escolas do campo e dos cursos que acontecem em espaços do campo é diferenciado, mas garante as horas anuais exigidas pela legislação em vigor. Na CFR de BVR, além das horas trabalhadas na sala de aula, são desenvolvidas horas de trabalhos práticos, de estágios, de pesquisa, de vivências em instituições e organizações sociais e sindicais.

O tempo cronológico na CFR e no meio sócio-profissional contam como dias letivos. Para efeitos legais é de 200 dias letivos, considerando que os dias letivos não significam aulas exclusivas entre as quatro paredes de uma sala.

²⁴Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.6.4 A organização curricular

Como forma de verificar as demandas oriundas dos agricultores familiares é realizada inicialmente, uma pesquisa na região, chamada de Pesquisa Participativa, onde é feito um inventário crítico, donde provem os temas profissionalizantes divididos em eixos (animal, vegetal, humano, diversos) que serão articulados com as disciplinas do núcleo comum, compondo assim, a Matriz Curricular do Curso ou Plano de Formação, como é denominado pelo CEFFA.

O Plano de Formação é uma estratégia de gestão pedagógica que organiza e articula ensino e aprendizagem de maneira contínua e integrada, mesmo na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diferentes. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA PARA AGRICULTURA FAMILIAR, 2006).

A matriz profissionalizante do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar possui 18 Temas Geradores, somados a estes, estão as Oficinas Suportes, que tem como objetivo garantir a orientação filosófica da Pedagogia da Alternância, bem como, capacitar às famílias, monitores e demais sujeitos e instituições envolvidas no processo de formação e organização social local. Sua carga horária mínima é de 20 horas para cada oficina que fica sob a coordenação da ARCAFAR-AMAZONAS, com o envolvimento de diversas instituições, sendo estas: as organizações da sociedade civil, as entidades de classes, as instituições governamentais.

Quadro 4 – Matriz Profissionalizante do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA/FIC.

Matriz Curricular de Temas Profissionalizantes do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA/FIC		
Alternâncias	Temas Geradores	C.H.
01	Onde Vivemos	30
02	Agroecologia e Permacultura	30
03	Estudo do Solo	30
04	Horticultura	30
05	Criação e Manejo de Galinha Caipira	30
06	Sistema Agroflorestal	30
07	Viveiricultura e Produção de Mudanças	30
08	Gestão de Recursos Pesqueiros	30
09	Animais de Médio e Grande Porte em Sistemas Integrados	30
10	Movimentos Sociais e as Organizações Rurais	30
11	Meliponicultura	30
12	Culturas Perenes: Fruticultura	30
13	Processamento e Conservação do Pescado	30
14	Manejo Florestal Comunitário	30
15	Manejo e Ecologia de Várzea	30
16	Farmácia Viva: Plantas Medicinais e Aromáticas	30
17	Planejamento e Gestão de Projetos Agroecológicos	30
18	Elaboração e Apresentação de Projetos	30
	TOTAL	540
Oficinas Suporte: • Processamento de Produtos Não-Madeireiro (semente, cipó, palha); • As Ferramentas metodológicas da Pedagogia da Alternância • Aproveitamento de Resíduos Madeireiros; • Confecção de apetrechos de pesca • Organizações Rurais e Movimentos Sociais • Oficina de Projetos		

Fonte: IFAM/CAMZL. 2009

2.7 A Metodologia Integrativa: a praxis da CFR de BVR

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) 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. (GIMONET, 2007, p. 19).

Falar da Pedagogia da Alternância é também falar de sua história, dos tempos e dos espaços de formação, de seus instrumentos pedagógicos, de seus princípios como meio e não fim, presente em um dos quatro pilares dos CEFFAs.

Conforme ESTEVAM, 2009, a origem etimológica do vocábulo alternância tem suas origens na palavra latina *altenare*, que provém de *alter-iris* e significa outro. Na França, o termo não é novo; suas origens remontam ao século XIV. Na atualidade, alternância significa a sucessão repetida no espaço ou no tempo, em uma ordem regular, dos elementos de uma série. (ESTEVAM, 2009, p.38). Para tanto, podemos dizer que a Pedagogia da Alternância, está diretamente relacionada ao tempo e ao espaço que consiste na combinação dos períodos em que o jovem passa na vida em família ou estágio em propriedades, ou períodos no CEFFA, buscando vivenciar durante sua formação a articulação entre trabalho e estudo, entre a escola e a família, integrando assim escola, família e comunidade. Dessa forma, contempla a necessidade de interação entre conhecimento científico e o saber popular.

A Pedagogia da Alternância, enquanto pedagogia da complexidade supõe aceitar o incerto, o imprevisível, o aleatório que surgem da vida e de cada alternante. A desordem decorrente disto deve ser compensada e regulada através de organização para construir ordem nos conhecimentos. (GIMONET, 2007, p. 17).

No estudo em alternância do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA/FIC, os jovens passam um período na escola em regime de internato e outro na propriedade familiar, também chamada de meio sócio-profissional. Assim, a Pedagogia da Alternância propicia estudo em tempo e espaço, sendo dois momentos distintos e complementares. Tempo de plantar e tempo de colher, tempo escola, tempo família, tempo comunidade, tempo sazonal de subida e descida das águas, tempo de chuvas e secas, tempo de festas comemorativas, culturais e religiosas. Compõe os espaços de formação todo o espaço que favorece o ensino-aprendizagem. Os temas geradores são oriundos de pesquisa local e se constituem em temas profissionais que junto com as disciplinas do núcleo comum, compõem o plano de formação ou matriz curricular.

Como em todo CEFFA, o Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar na modalidade PROEJA em curso na CFR de BVR, desenvolve suas atividades através dos instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Visita de Estudo, Visita as Famílias, Ficha Pedagógica, Caderno da Realidade e intervenções externas.

2.7.1 Os Tipos de Alternância Pedagógica

Conforme GIMONET (2007) há três tipos de alternância que ele descreve como:

- a) **A falsa alternância**, também denominada de *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si.
- b) **Alternância Aproximativa**, cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma.
- c) **Alternância Real**, também chamada de *alternância integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio. (GIMONET 2007, p. 120).

2.7.2 Os Instrumentos Pedagógicos e seus princípios

A cada alternância é extraído um Tema Gerador do Plano de Formação (Matriz Curricular) conforme o calendário da região, onde será elaborado um Plano de Estudo que na Pedagogia da Alternância é considerado um dos instrumentos pedagógicos.

a) O **Plano de Estudo** é um roteiro de pesquisa de estudantes e monitores que parte sempre de um questionamento. Nesse aspecto, consideramos relevante e ilustrativo o depoimento do professor/monitor da CFR de BVR.

*O Plano de Estudo é uma ferramenta pedagógica elaborada pelos jovens e mediada pelos monitores no final de cada alternância de estudo na CFR. Além de estimular os jovens a pensarem de forma participativa, busca elaborar e sistematizar questionamentos através da problematização de um tema. Essa ferramenta tem como objetivo envolver o jovem, a família e a comunidade na busca pelas repostas referentes ao tema, além de nortear a elaboração da Ficha Pedagógica para o estudo na próxima alternância. As questões elaboradas pelos jovens é uma espécie de coluna vertebral ou linha mestra na elaboração da Ficha Pedagógica, para auxiliar jovens e monitores no estudo, pesquisa e diálogo durante a semana da alternância em conjunto com as demais disciplinas do núcleo comum. Se fizermos uma analogia com corpo humano, o **plano de estudo** é o esqueleto, e a ficha pedagógica o corpo como um todo. Nesse sentido o principal produto de tudo isso é a discussão e construção dos conhecimentos gerados pelos jovens, as famílias e a comunidade local, de forma participativa criando dessa maneira, um sentimento de pertencimento com o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é a ficha pedagógica “Onde Vivemos” Esse tema gerador proporciona aos jovens e demais atores locais a refletir sobre o ambiente no qual eles estão inseridos e com isso abri possibilidades mais concretas de fortalecimento, estímulo e criação de uma identidade territorial com o local concebido, percebido e vivido de forma crítica, analítica, construtiva e participativa. (Professor/Monitor “B” da CFR de BVR).*

b) Como numa sequência lógica a **Colocação em Comum** é a socialização da pesquisa do Plano de Estudo no início da sessão no estudo em alternância. Faz a ligação entre o Plano de Estudo e a fase de aquisição de novos conhecimentos, emergindo as diferentes percepções a respeito do objeto pesquisado. Essas reflexões possibilitam aos jovens a elaboração da síntese dos dados pesquisados sobre os problemas que foram detectados na pesquisa com a família e a comunidade. Esse processo dinâmico fornece elementos para a elaboração progressiva de um texto em forma de redação, abrindo dessa forma o espaço para o efetivo trabalho das disciplinas do Núcleo Comum.

c) O resultado desse diálogo gera a organização do texto definitivo sobre o tema que será organizado em forma de caderno, dando corpo a outro instrumento pedagógico que é o **Caderno da Realidade**, onde serão arquivados todos os Planos de Estudos. Isto possibilitará uma visão geral da realidade de cada jovem a respeito dos assuntos estudados na CFR e poderá ser usado em várias ocasiões no aprofundamento dos temas e também para avaliar o progresso do jovem em vários aspectos.

O sistema de alternância permite ao jovem uma maior motivação para o estudo porque possibilita o confronto constante entre a teoria e a prática, facilitando a criação de uma maior consciência e nova visão, novo questionamentos para a solução de seus problemas cotidianos. O conhecimento aplicado a sua realidade permite uma melhor compreensão de seu meio. O diálogo constante realizado entre colegas, monitores e pais possibilita soluções de problemas enfrentados quotidianamente. (ESTEVAM, 2003, p. 24).

d) A **Ficha Pedagógica** ou Caderno Didático é o “livro” didático do CEFFA. Como Instrumento Pedagógico, aprofunda teoricamente os temas dos Planos de Estudo. Por isso a sua estrutura e metodologia são compostas de quatro elementos: a) o que eu sei - síntese pessoal do Plano de Estudo; b) o que nós sabemos - síntese grupal realizada pela Colocação em Comum; c) o que a ciência sabe - os conhecimentos teórico-científicos; d) e síntese pessoal final - conclusões pessoais.

e) A **Visita as Famílias** se constituem em instrumento pedagógico. No PROEJA/FIC desenvolvido na CFR de BVR, essas visitas são planejadas trimestralmente, contudo, havendo a necessidade de serem mais constantes, elas passam a acontecer dentro e fora do calendário de visitas. São feitas pela equipe de monitores para acompanhar e orientar os estudantes e suas famílias em suas atividades sócio-profissionais. É através das visitas que os monitores passam a conhecer melhor a realidade dos jovens, suas famílias e comunidades. Assim, poderão contribuir mais para os processos de intervenção e mudança, sempre à base da troca de experiências e do diálogo dos saberes.

A Visita as Famílias praticada na CFR de Boa Vista do Ramos é o momento onde educadores (as) do Núcleo Comum, bem como, Técnicos formados em diversas áreas fazem um planejamento participativo levantando o perfil de cada jovem em formação. Tendo como apoio a outra Ferramenta que é a Pesquisa Participativa que reúne todos os dados de vida do jovem, como: religião, cultura, propriedade, comunidade e vivência local. 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 sua família, se há dificuldades em realizar as tarefas das disciplinas do Núcleo Comum, ou mesmo as atividades relacionadas ao PPVJ. No segundo momento do Círculo de Diálogo, educadores, Jovem e família vão caminhar na propriedade para ver in loco o desenvolvimento das práticas do jovem compreendendo os Temas

*Geradores realizados conforme Calendário da CFR de BVR.
(Professor/Monitor “C” da CFR de BVR).*

f) A **Visita de Estudo** como um dos Instrumentos Pedagógicos está presente no calendário de atividades com visitas previstas as instituições de pesquisa, em comunidade e em propriedades. Visa conhecer as experiências de produção existentes na região. Estimula a curiosidade para observar outras experiências fora da realidade familiar e confronta e compara experiências diferentes.

g) A **Mística** é uma ferramenta de reflexão e reafirmação de uma identidade. É desenvolvida por meio de dinâmicas de grupo, leituras de contos, cantos, representações artísticas, teatro, poesias, tendo como foco a condição existencial do homem e a mulher amazônica



Figura 19 – Mística desenvolvida na CFR de BVR

Fonte: ARCAFAR – AM, 2009

h) As **Intervenções Externas** são contribuições de visitantes, palestrantes a respeito do tema em questão. Após a Colocação em Comum sobre o Plano de Estudo, surgem questionamentos, problemas, interesses por questões diversas. Neste momento, a equipe de monitores articula profissionais para colaborar, por meio de palestras, seminários, debates, cursos, entre outros, objetivando confrontar idéias, fatos, experiências e aprofundar as questões levantadas, ampliando os conhecimentos gerais e específicos, técnicos e científicos.

i) A **Avaliação** - Sendo a Alternância uma Pedagogia complexa, também a avaliação se torna complexa, pois todos os sujeitos envolvidos e o sistema pedagógico devem ser avaliados. Por isso são sujeitos da avaliação todas as pessoas envolvidas no processo de formação: os jovens estudantes, os monitores, as famílias, a Associação, o Conselho de Administração, os auxiliares de serviços gerais, entre outros. Nesse aspecto, a avaliação, é um processo formativo e contínuo.

Deve ser contínua, processual, diagnóstica, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando desenvolver de forma integral o ser, o saber, o conviver e o fazer, o decidir e o gerenciar. Ou seja, são avaliados os conteúdos, os conhecimentos teórico-práticos, as atitudes e posturas.

2.7.3 A Formação dos Formadores que atuam na CFR de BVR

Conforme documento do Programa Nacional de Educação por Alternância para Agricultura Familiar (2006), os formadores dos CEFFAs são considerados os profissionais da Alternância. O sentido da palavra monitor vem do latim “monitor”, aquele que aconselha,

orienta, acompanha, escuta. A sua função é ampla ajudando no desenvolvimento psico-social de cada jovem, das famílias e do meio sócio-profissional onde o CEFFA se insere, o que nos lembra Morin (2004) quando diz:

“Quem educará os educadores? É necessário que se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores” (p. 23).

A formação pedagógica inicial dos monitores é uma exigência para o engajamento profissional no Projeto do CEFFAs. É uma formação para quem já está atuando, feita por módulos e etapas em Alternância e para a Alternância. A duração deve ser de 02 (dois) anos, sendo o primeiro com temas gerais e o segundo com temas específicos seguido de um projeto de pesquisa, e experimentação pedagógica sobre um determinado tema existente no seu CEFFA, com o objetivo de melhorar um aspecto falho na aplicação da Pedagogia da Alternância.

Concretamente, a formação continuada acontece em forma de seminários, cursos, encontros específicos sobre conteúdos e aspectos metodológicos da Pedagogia da Alternância, gestão político-administrativa da Associação e da Unidade Educativa²⁵.



Figura 20 – Professores e Técnicos do IFAM/CMZL no Curso de formação na Pedagogia da Alternância.

Fonte: IFAM/CMZL/CEDR, 2009

A CFR de BVR, não tem vínculo empregatício com seus monitores. Sendo os mesmos disponibilizados parcial ou integralmente por suas instituições de origem, através de convenio de cooperação técnica e planejamento prévio.

²⁵ A responsabilidade da formação específica tanto inicial, quanto continuada é das redes ARCAFAR e UNEFAB, de forma descentralizada nos seus respectivos regionais. Organizados. A UNEFAB e a ARCAFAR possuem uma Equipe Pedagógica Nacional, formada de representantes dos regionais. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA PARA AGRICULTURA FAMILIAR, Brasília – DF, 2006).

Os professores do Núcleo Comum são disponibilizados integralmente pela SEDUC Municipal de BVR.

A Coordenação de Educação e Desenvolvimento Rural do CMZL presta assessoria com supervisão e orientação em período de planejamento e alternância de estudo. Os professores do quadro do CMZL atuam mediante planejamento prévio.



Figura 21 - Equipe de Monitores da CFR de BVR, todos Egressos do CMZL

Fonte: IFAM/CMZLCEDR, 2009.

Para concluir, podemos dizer que A Pedagogia da Alternância, através de seus instrumentos pedagógicos, oportuniza meios para que o estudante se aproprie dos conhecimentos científicos somando e interagindo com o que já sabe, e assim, agregando saberes na construção de novos conhecimentos, criando suas próprias condições de trabalho em seu meio sócio-profissional (família e comunidade) a partir da vivência que ele tem, e do conhecimento que ele é capaz de gerar.

Quanto à relação educação, produção familiar e meio ambiente, é possível dizer que a Pedagogia da Alternância propicia ao mesmo tempo aos jovens estudantes do PROEJA, a chance de estudar e ao mesmo tempo de vivenciar a dinâmica da produção familiar e suas especificidades locais. Este, portanto será o ponto de partida para o próximo capítulo que tratará sobre a relação educação, trabalho e ambiente na formação de jovens rurais, mediante a Pedagogia da alternância no curso PROEJA desenvolvido na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

3 CAPÍTULO III

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, TRABALHO E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS

Este capítulo objetiva analisar a relação Educação, Trabalho e Meio Ambiente na formação de jovens rurais, mediante a Pedagogia da Alternância no Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC desenvolvido na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.

Primeiramente, faremos uma abordagem das práticas cotidianas desenvolvidas pelas famílias e jovens do curso em questão, tomando como exemplo o Tema Gerador Meliponicultura: Manejo de Abelhas Indígenas Sem Ferrão, ao qual concebemos como ferramenta de ação, reflexão e conexão com o mundo do trabalho – educação e meio ambiente, na formação de jovens, como um tema que perpassa a dimensão sócio-econômica, cultural e ambiental.

Visando compreender o Projeto Profissional de Vida do Jovem – PPVJ e seu princípio educativo, buscamos contextualizar esta importante ferramenta da Pedagogia da Alternância como um componente curricular da CFR de Boa Vista do Ramos.

Quanto à tríade: Educação, Trabalho e Meio Ambiente, buscou-se analisar os depoimentos, as entrevistas com estudantes, monitores, egressos, lideranças comunitárias e direção, a luz de referências teóricas, tomando como base o mundo do trabalho e da educação na lógica camponesa ribeirinha expressa na práxis cotidiana das famílias vinculadas a CFR de BVR. Para tanto, investigamos a Pedagogia da Alternância a partir da perspectiva de futuro dos estudantes, das relações familiares e do meio ambiente.

3.1 O Tema Gerador como ferramenta de ação, reflexão e conexão com o mundo do trabalho – educação e ambiente, na formação de jovens.

*Sou aprendiz! Aprendo noite e dia
Penso sempre no sol e no brilho do outro dia.
Navego por essas águas, caminho por esse chão
Oh! Amazonas que amo de coração.
Estudo suas belezas, respiro suas riquezas
Flores coloridas, águas escuras, claras e barrentas.
Com isso, aprendo e chego a uma definição.
Que toda essa grandeza é uma cadeia de ligação.
São flores que dão vidas a outras vidas por meio da polinização.*

(Trecho da poesia Pequena Aprendiz de Angelita Maria Rodrigues Assunção – Egressa do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar/PROEJA/FIC).

Os Temas Geradores juntamente com as disciplinas do Núcleo Comum compõem o Plano de Formação (Matriz Curricular) do curso que estamos pesquisando. Aqui, daremos ênfase ao Tema Gerador *Meliponicultura: Manejo de Abelhas Indígenas Sem Ferrão*²⁶,

²⁶ A Meliponicultura vem sendo conceituada como a arte de manejar as abelhas indígenas sem ferrão. Em Boa Vista do Ramos, essa atividade vem sendo desenvolvida inicialmente pelo Instituto Iraquara organização não-

ressaltando que os demais Temas Geradores não são menos importantes, entretanto, o tema em questão, tem sua relevância por se tratar de uma atividade que está integrada a todas as demais e é desenvolvida por todos os associados da CFR de BVR, além de associar família, produção, trabalho, educação ambiental, saúde, comercialização em meio aos diversos ambientes terrestres e aquáticos.

Conforme descrição do Relatório Anual de Avaliação da CFR de BVR de 2009, a Meliponicultura, logrou espaço na Matriz Curricular profissionalizante do PROEJA/FIC desenvolvido na CFR de BVR, como um dos Temas Geradores que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2002. Inicialmente, trabalhado como oficina junto de famílias associadas a CFR de BVR por instrutores do Instituto Iraquara. A partir de 2004 passa a ser desenvolvida por monitores-professores da CFR de BVR, que buscaram se especializar por meio de oficinas e cursos diversos.

Apesar das descrições dos Relatórios da ARCAFAR-Amazonas e CFR de BVR constarem que todas as famílias com jovens matriculados no PROEJA/FIC das duas turmas anteriores e da atual, praticarem o manejo das abelhas sem ferrão, o **Gráfico nº 1**, representa apenas as famílias de jovens em atividades letivas por ocasião da pesquisa de campo. A criação de animais de pequeno, médio e grande porte, consta no referido gráfico, para efeito comparativo, tendo em vista que essas criações são produções manejadas nos quintais agroflorestais e, são destinadas quase que exclusivamente, a subsistência da família.

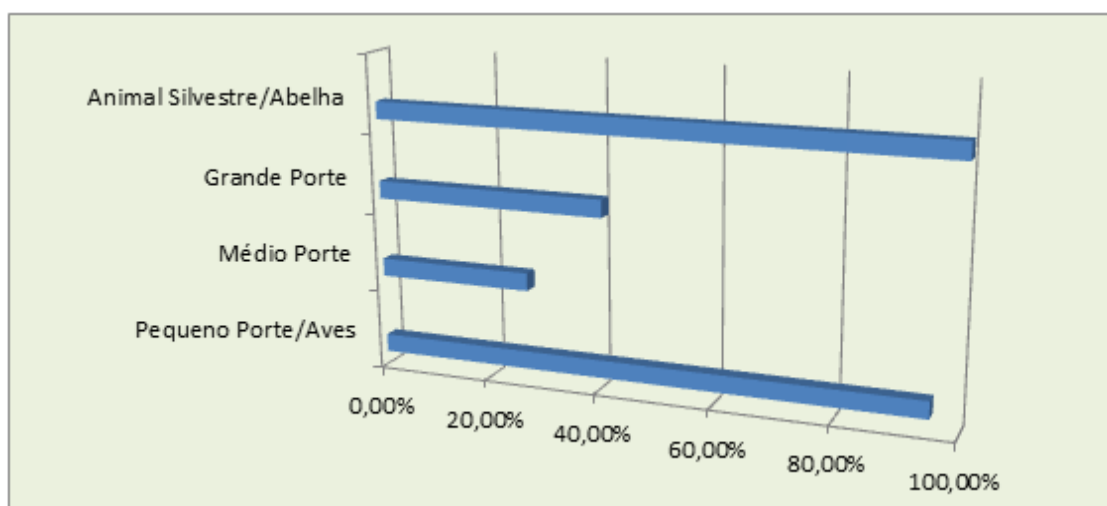


Gráfico 1- Quantitativo de animais manejados nas propriedades pesquisadas

Fonte: Passos, 2011

As abelhas sem ferrão são nativas do Brasil. Elas se originaram aqui e a partir daqui se distribuíram para todo o mundo, mas hoje ocupam só a região tropical do planeta. (SILVA et al. 2000, p. 3) aponta que na Amazônia existe atualmente um grande número de espécie de

governamental que desenvolve atividades desde 1998 em diversos municípios do Amazonas, através de vários experimentos, buscando promover a Meliponicultura como uma atividade agroecológica economicamente rentável para as comunidades. Dentre seus financiadores, recebe apoio da Fundação AVINA, da PETROBRAS através do Programa Fome Zero, com o Projeto Mel da Amazônia. (Relatório anual de avaliação da CFR de BVR, 2009).

abelhas sem ferrão, as quais podem ser manejadas de modo racional visando à produção de mel, pólen, própolis e outros produtos e subprodutos a níveis comercialmente viáveis. Kerr (1996), afirma que as abelhas brasileiras sem ferrão são responsáveis, conforme o ecossistema, por 40 a 90% da polinização das árvores nativas. As 60 a 10% restantes são polinizadas pelas abelhas solitárias, borboletas, besouros, morcegos, aves, alguns mamíferos, água, vento, e, recentemente, pelas abelhas africanizadas. (KERR et al. 1996).

Os dois grandes grupos são conhecidos como Meliponas e Trigonas. Conforme Zilse et al., (2005 p. 9), as Meliponas são abelhas grandes, que chegam a medir um centímetro e meio. Fazem a entrada dos seus ninhos usando barro e própolis. As mais conhecidas entre elas são a jupará, a urucu, a jandaíra e a mel-de-pau. Quanto as Trigonas são abelhas pequenas, conhecidas como abelhas enrola-cabelo, lambe olhos, mosquito, canudo, irapuá. A entrada de seus ninhos tem formato de tubo e é construída com cera.

Quadro 5 – Espécies de abelhas indígenas mais criadas na Amazônia.

Nome Comum	Espécie
Jupará	Melipona compressipes
Uruçu-boca-de-renda	Melipona seminigra
Uruçu-boi	Melipona nebulosa
Nariz-de-anta	Melipona lateralis
Uruçu-boca-de-ralo	Melipona rufiventris
Beijo	Melipona ebúrnea
Jandaíra	Melipona fulva
Canudo	Scaptotrigona sp

Fonte: Zilse et al., 2005

Durante o período de pesquisa, foram realizadas atividades de campo através de visitas a comunidades²⁷. Estas visitas nos permitiram observar aspectos peculiares das famílias, relacionados ao envolvimento com o Projeto Profissional de Vida do Jovem - PPVJ, além de nos oportunizar a participação em oficinas de Meliponicultura. Na ocasião, foram feitos os registros de depoimentos de membros da família de egressos.

Meu filho, o Messias começou a estudar em 2002, na primeira turma do PROEJA/FIC. Naquele tempo algumas famílias não acreditavam no projeto. Todo mundo era muito desconfiado. Até eu. Mas hoje está lá, tudo funcionando certinho, e todo mundo vê que o nosso esforço, dos nossos filhos, dos monitores e professores valeu a pena. Depois foi a vez da Adalcilene na segunda turma e agora o Jonathan na terceira turma. Todos nós aprendemos muita coisa que desenvolvemos em nossas propriedades. As abelhas são um exemplo. Ao longo de minha vida sempre trabalhei com a pecuária, mas foi através desse curso com o Projeto Profissional de Vida do Jovem, elaborado por meu filho Messias, durante a primeira turma do curso na Casa Familiar Rural, que me fez ver a importância desses bichinhos pra nós e pra natureza. Antes a nossa vontade era criar boi. Mas agora, somos meliponicultores. As abelhas trabalham junto comigo e não me cansam. Só me dão lucro, alimento e felicidade. Além disso, tenho a alegria de ver todos os meus filhos aqui, trabalhando junto comigo.

(Depoimento de pai de egresso, Comunidade Santo Antônio do Urubu, BVR).

²⁷ As comunidades visitadas foram: Boa União, Santo Antônio do Rio Urubu, Santo João do Amandio, São Pedro do Tamuatá e Cristo Bom Pastor do Pari.



Figura 22 - Fachada da casa de egresso, quintal com meliponário e a placa com a logomarca do Projeto Mel da Amazônia.

Fonte: ARCAFAR – AM, 2010.

Já são quase dez anos que lido com as abelhas sem ferrão. Trabalhamos em família. As espécies que cultivamos são as Meliponas Compressipes e Seminigra. Inicialmente, antes de estudar na CFR, meu desejo era trabalhar na pecuária criando boi. Inclusive, quando realizaram a Pesquisa Participativa da primeira turma, me perguntaram qual era o meu projeto de vida. Eu respondi que era a pecuária. No decorrer dos anos com os estudos na CFR comecei a perceber alternativas, outros projetos. O gado demora uns três ou quatro anos, com muita dedicação e trabalho, para nos render uns R\$ 500 ou R\$ 600 na hora da venda. Com as abelhas, em três ou quatro meses, conseguimos faturar mais que isto. E, para sorte do meio ambiente, parte do dinheiro que ganhamos agora investimos em reflorestamento, com árvores frutíferas, que as abelhas ajudam a polinizar e a produzir muito mais frutas, de maneira totalmente sustentável. Na natureza as abelhas fazem seus ninhos em tronco ocos de árvores. Mas, pra praticar a Meliponicultura, precisamos usar as tecnologias para garantir a segurança de uma colônia, que abriga abelhas faxineiras, nutrizes, arquitetas ventiladoras, guardas, campeiras, zangões e até duas rainhas; uma delas é mantida quase mumificada, para ser despertada se algo acontecer com a outra soberana. O meu questionamento é quanto à limitação imposta pela Normativa do IBAMA que diz que cada família só pode ter 50 colméias. Não consigo entender essa limitação pro agricultor familiar, pro ribeirinho. Aqui na nossa região, o guaraná estava em queda até intensificarmos o trabalho com as abelhas. Elas entraram com a polinização, sem ninguém pedir e, a produção de guaraná aumentou. (Depoimento de egresso do Curso ADAF/PROEJA/FIC).



Figura 23 – Egresso (camisa CFR) e irmãos em seu meliponário e egresso ministrando palestra na Oficina de Meliponicultura por ocasião da visita de jovens do intercâmbio da Juventude Rural do Brasil (setembro 2010).

Fonte: ARCAFAR – AM (2010).

Tratando-se da mão-de-obra familiar, Oliveira (1990) aponta a força de trabalho familiar como um dos elementos estruturais da agricultura camponesa:

A força de trabalho familiar – é o motor do processo de trabalho na unidade camponesa; a família camponesa é um verdadeiro trabalhador coletivo. (OLIVEIRA, 1990, p.69).

Essa singularidade do trabalho camponês, difere do trabalho assalariado, visto que este, o trabalhador vende sua força de trabalho para depois comprar o que ele necessita para sua subsistência.

Contudo, a realidade de grupos pertencentes aos povos e comunidades tradicionais que habitam as áreas de várzea do Amazonas, vive e trabalha em três ambientes – terra, águas e florestas onde retiram os meios de sobrevivência que necessitam. Essa categoria social, com características e essências próprias, socialmente determinadas na história, assume especificidades, tendo a força geradora do trabalho familiar na garantia e manutenção de seu sustento. Assim, o tanto de energia despendida nos trabalhos diários em suas diversas atividades relacionadas aos componentes do sistema de produção, seja as práticas de extrativismo, cultivo de roça, criação e manejo de animais, caça, pesca, atividades domésticas, são apropriadas pela família, ou seja, voltam na forma de consumo e bens. Dessa forma, esses agentes reproduzem as condições materiais de existência da própria família. Conforme Noda (2007):

Subsistema de auto-suficiência e sustentabilidade familiar – a unidade de produção é constituída por uma intrincada e articulada rede de atividades produtivas assentadas, basicamente, na força de trabalho familiar e freqüentemente, no acesso às quantidades suplementares deste fator de produção, através das relações de solidariedade estabelecidas dentro dos grupos sociais (relação de ajuda mútua). (NODA, 2007, p. 24).

Fraxe (2000), quando se refere aos homens anfíbios²⁸ como um personagem não tipicamente capitalista, enfatiza que o agricultor familiar do Amazonas, apresenta características tradicionais em seu sistema de produção agroflorestal, oriundas de práticas indígenas e caboclas de produção. Essas características lhes conferem a construção de um campesinato entremeado de especificidades, onde a terra e a água se complementam, buscando o equilíbrio da vida.

Mesmo que o lucro faça parte do universo do sujeito ribeirinho, afinal, ele está inserido num sistema maior, isso não quer dizer que sua ausência rompa com sua condição de ribeirinho, de agricultor, de extrativista em seu território das águas, da terra, das florestas, da cultura e das relações sociais.

Também, podemos dizer que essa lógica da produção familiar ribeirinha não representa necessariamente o isolamento desse sujeito em seus territórios com o mercado, visto que são várias as formas de organizações presentes, isto inclui as associações, cooperativas e grupos organizados, que nos últimos anos tem crescido no município, onde determinados produtos são comercializados através das redes de autogestão.

No caso específico da produção de mel, a maioria das famílias associadas à CFR de BVR, optaram pela comercialização do seu produto, via cooperativa, isto inclui controle sanitário, desumidificação e embalagem do produto.

²⁸FRAXE (2000) usa a metáfora *anfíbio* para qualificar o sujeito ribeirinho do Amazonas que, vivendo as margens dos rios, sobrevive tanto da terra como da água.

As famílias que manejam as abelhas indígenas sem ferrão nas diversas comunidades de BVR, desenvolvem essa atividade próxima a casa, isto porque as abelhas não oferecem perigos de picadas, além de facilitar o manejo diário das colmeias quando se faz necessário. Tal decisão acarreta responsabilidade da família quanto à manutenção dessas espécies. O não uso de agrotóxicos; o cuidado com resíduos e dejetos domésticos; esgotos, fossas e privadas devem ser mantidos fechados ou cobertos com material seco; o cuidado com a higiene e sanidade dos animais domésticos; o constante estudo e observação das espécies vegetais visitadas pelas abelhas como forma de garantia de alimento das mesmas; construções de viveiros para propagação de plantas para incrementos dos jardins ao redor da casa, bem como o reflorestamento de áreas desmatadas. Do ponto de vista biológico, o manejo de abelhas também é importante porque esses insetos, ao coletarem pólen e néctar de flor em flor, promovem a polinização e asseguram a perpetuação de milhares de plantas nativas e das exóticas cultivadas. Esses são pontos fundamentais para o bom manejo das abelhas e o sucesso das famílias.

A Figura 24 ilustra duas propriedades, na Comunidade Cristo Bom Pastor do Pari. A área de Agrofloresta pertence à família da jovem Orilene Baraúna egressa da CFR. Dentre os vários elementos de produção da propriedade, está o manejo de abelhas, possui um meliponário com 50 colméias. O terreno vizinho na mesma figura desenvolve apenas a pecuária com criação de gado. A paisagem de uma propriedade identifica uma família meliponicultora.



Figura 24 – Paisagem de duas propriedades na Comunidade Cristo Bom Pastor do Pari: Família meliponicultora e família que desenvolve apenas a pecuária com criação de gado.

Fonte: ARCAFAR/AM (2010).

A Figura 25 ilustra o momento de aulas práticas na oficina de Meliponicultura, realizada em período de coleta de mel. Para garantia de qualidade do mel, usa-se equipamentos tais como: coletor de mel e equipamento de higiene.



Figura 25 – Oficina de Meliponicultura desenvolvida na propriedade de egressa. (setembro 2010).

Fonte: ARCAFAR – AM, 2009

Constam no Relatório Anual de Avaliação da CFR de BVR do ano de 2009, as principais vantagens de manejar tecnicamente as abelhas indígenas sem ferrão:

1. Viabilidade Econômica com geração de trabalho e renda;
2. Redução do desmatamento, pois, quanto mais intocada a floresta, maior a recuperação da cobertura vegetal, maior a quantidade de flores, frutos e de mel;
3. Adoção de práticas para manutenção do uso da terra no cultivo de culturas sem o uso do fogo e de agroquímicos;
4. Ação e prática sócio-educativa resultando em organização social e comunitária;
5. Mudança de paisagens com reflorestamento e incrementos de pomares e jardins agroflorestais;
6. Mudança de hábitos de higiene e cuidado quanto ao destino dos resíduos orgânicos gerados na unidade familiar;
7. Incremento no habito alimentar com o uso nutricional e terapêutico do mel e seus componentes;
8. Inclusão de gênero e da melhor idade;
9. Manejo e manutenção sem risco de picadas, pois as abelhas indígenas possuem ferrão atrofiado e por isso não oferecem perigo;
10. Ao contrário de grandes investimentos agrícolas e agropecuários, a Meliponicultura demanda baixo custo inicial, de implantação e de manutenção.
11. Distanciamento do risco de extinção das melíponas, na região de cultivo das práticas melíferas;
12. Promoção de projetos comunitários de educação ambiental desenvolvido em diversas comunidades, voltados ao manejo de abelhas sem ferrão, tendo como público crianças das escolas municipais e como instrutores estudantes e egressos do PROEJA/FIC.

(RELATORIO ANUAL DE AVALIAÇÃO DA CFR DE BVR, 2009).

Essas vantagens têm levado estudantes, egressos com suas famílias e monitores a valorizar a Meliponicultura não só pela importância econômica e social, mas pela formação de uma consciência ambiental.

Em momentos de conclusão de cursos, os estudantes ao apresentarem a comunidade seus projetos, seja em que eixo for (vegetal, animal, humano ou recursos naturais) a Meliponicultura está sempre presente como elemento de um sistema de produção. Fazendo uma analogia, diríamos que é como “o peixe e a farinha” que não podem faltar na mesa do ribeirão amazônico. Essas evidências podem ser observadas no decorrer da formação do jovem e na apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, conhecido na CFR como Projeto Profissional de Vida do Jovem. É o que veremos no próximo item.

3.2 O Projeto Profissional de Vida do Jovem – PPVJ e o Princípio Educativo

Fica estabelecido que o pão de cada dia deve ter no homem o sinal de seu suor. Mas que tenha sempre o quente sabor da ternura.

(Thiago de Mello – Os Estatutos do Homem, Artigo 9).

Para descrever o Projeto Profissional de Vida do Jovem - PPVJ, inicialmente, buscaremos compreender de forma conceitual, o que é o PPVJ e seu contexto, para em seguida, recorrendo a aportes teóricos, dizer como entendemos o trabalho como princípio educativo e, em seguida verificarmos que Princípio Educativo norteia o PPVJ.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs tem como ferramenta-meio a Pedagogia da Alternância, e esta tem seus instrumentos pedagógicos como vimos no capítulo 2 deste trabalho, sendo o PPVJ também um destes instrumentos. Todos são parte integrante do Plano de Formação. De acordo com Gimonet (2007):

O Plano de Formação representa a orquestração do conjunto dos componentes dos dispositivos pedagógicos. Ele garante a implementação organizada da alternância. Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os monitores. (GIMONET, 2007, p. 70).

Conforme esquema descrito por Calvo (2005), o Plano de Formação integra também o Programa Oficial do MEC, ou seja, a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, integrando a realidade social e cultural dos jovens e de suas famílias e os objetivos que se pretendem ao finalizar o ciclo formativo.

Um Plano de Formação dos CEFFAs significa um projeto elaborado com uma finalidade e adequado a uma realidade concreta. O Plano de Formação permite, incluir totalmente o programa oficial das materiais, o estudo da realidade do aluno, quer dizer, de seu próprio meio familiar, social e profissional. CALVO, 2005, p. 33).

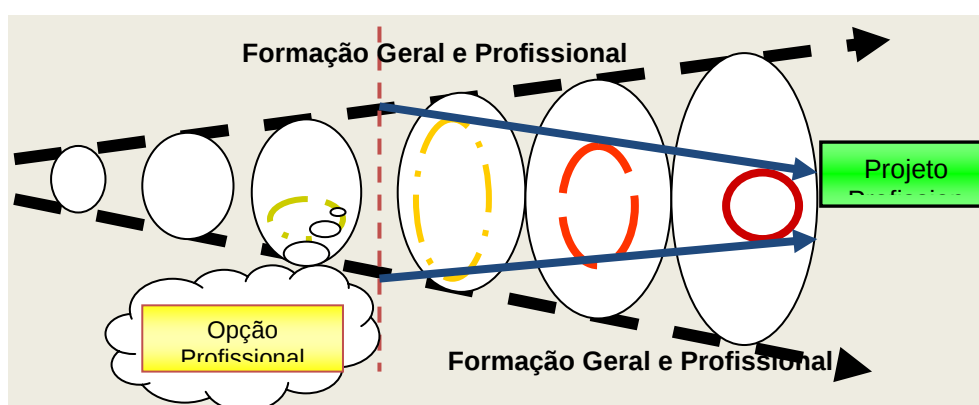


Figura 26 – Plano de Formação e o Projeto Profissional

Fonte: CALVO, 2002.

Neste fio condutor está o PPVJ como um projeto contextualizado e, como um componente do Plano de Formação, ou seja, como um projeto compreendido do ponto de vista didático-pedagógico, como um componente curricular, onde os conteúdos vivenciais juntamente com os conteúdos da Base Nacional Comum e Parte Diversificada são articulados com objetivo de promover a formação dos jovens.

A partir de Santos & Pinheiro (2005), o PPVJ é definido,

Numa visão empreendedora, o Projeto Profissional do Jovem, também chamdo de “projeto de inserção profissional”, “projeto de vida”, “projeto pessoal” é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infra-estrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional (SANTOS e PINHEIRO, 2005, p. 41).

No Curso PROEJA/FIC desenvolvido na CFR de BVR, o ponto de partida para a construção do projeto profissional se dá na primeira semana de estudo em alternância com o Tema Gerador *Onde Vivemos*, momento em que os estudantes iniciam o processo de conhecimento e reconhecimento do espaço em que vivem. Nesse contexto é introduzido o estudo da Permacultura²⁹ que tem como princípios: o cuidado com a terra, o cuidado com as pessoas e a partilha dos excedentes. A construção de design³⁰ da unidade de produção a partir de planejamento por setores e zonas será em todo período de formação a referência para a alocação de elementos dos eixos, animal, vegetal, humano e os recursos naturais.

O projeto profissional de vida do jovem da Casa familiar Rural de Boa Vista do Ramos é, em minha opinião, o conjunto de tudo que foi trabalhado durante os três anos de formação. Vejamos, o PPVJ é um pouco de tudo: da ligação dos temas geradores com as disciplinas do Núcleo Comum; do Plano de Estudo que da a oportunidade de conhecer melhor a realidade do jovem na propriedade e na comunidade; da Colocação em Comum que induz compartilhar experiências entre os jovens; da Intervenção Externa que motiva e leva o jovem a comparações; das Fichas Pedagógicas que trás informações técnicas e conhecimento científico para os jovens sobre determinados temas. E, sobre tudo é resultado do dialogo entre o jovem e a família, pois, o PPVJ é reflexo de um trabalho conjunto, por isso é Profissional de Vida do jovem. Profissional porque é elaborado a partir de um diagnostico real da família tendo em vista a viabilidade econômica, social, ambiental. De Vida, porque o projeto esta inserido em um contexto de identidade, de sentimento de pertença, ou seja, o jovem que faz um projeto de Meliponicultura é ciente de suas responsabilidades; é ciente que seu projeto vai gerar renda através do mel e seus subprodutos, e também contribuirá para a conservação e preservação do meio ambiente. Pois para ter um meliponário é necessário florestas. Eu acredito,

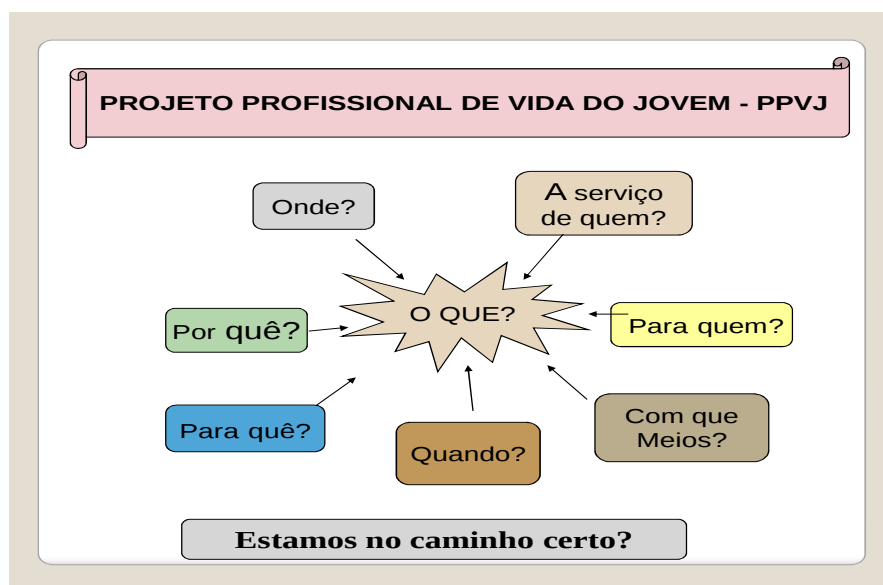
²⁹Em poucas palavras, Permacultura é uma síntese das práticas agrícolas tradicionais com idéias inovadoras. Unindo o conhecimento secular as descobertas da ciência moderna, proporciona o desenvolvimento integrado da propriedade rural de forma viável e segura para a agricultura familiar. A palavra PERMACULTURA ainda não existe nos dicionários brasileiros. Ela foi inventada por Bill Mollison para descrever essa transformação, da agricultura convencional em uma Permanente Agricultura. (SOARES, 1998, p.4).

³⁰ Nesse contexto, a tradução da palavra “design” é mais do que desenho. Design é planejamento consciente, considerando todas as influências e os inter-relacionamentos que ocorrem entre os elementos de um sistema vivo. (SOARES, 1998, p. 7).

levando em consideração nossa experiência de 09 anos, que o PPVJ é o resultado de um trabalho interdisciplinar; é a unidade na complexidade e a complexidade na unidade. (Depoimento do Monitor da CFR de BVR, setembro de 2010).

A partir destas considerações, podemos compreender que o Projeto Profissional de Vida do Jovem desenvolvido na CFR de BVR não é apenas um projeto destinado à aceitação ou não do mercado³¹, mais um projeto complexo pela sua dimensão holística situado no tempo e no espaço. Morin (2004, p. 65), quando se refere à *Aprendizagem Cidadã*, defende que o ser humano deve ser formado e orientado a partir de uma educação para a complexidade, ou seja, a educação deve instruir para auto formação, no sentido de ensinar a viver, assumindo a condição humana e a ensinar como se tornar cidadão.

Quadro 6 – Representação do percurso e orientação para a elaboração do PPVJ da CFR de BVR.



Fonte: ARCAFAR – AM, 2010

Na fase de finalização do ciclo formativo, o PPVJ é orientado através de Oficinas de Projetos, onde o monitor-orientador acompanha passo a passo o desenvolvimento do projeto de cada estudante. É momento de grande reflexão na elaboração do design, que representa a conexão entre os elementos dentro de um sistema vivo, bem como, o objetivo, a meta, a idéia de custo do projeto, unidade executora, tempo, cronograma, fonte financiadora e outros. Conforme *Figura 27*, observa-se que o empenho e dedicação da equipe pedagógica e dos jovens é tamanha, que nos lembra Freire (2010) quando relata o processo de alfabetização de adultos: “É comovente observar o deleite dos camponeses quando o mundo das palavras se abre a eles. Às vezes, dizem: Estamos cansados, a cabeça dói, mas não queremos sair daqui sem saber ler e escrever”.(p.75).

³¹O projeto é avaliado por toda a equipe de monitores e outros parceiros da formação, durante o processo de elaboração. É um meio de avaliação e aprovação no final do curso, bem como um instrumento concreto para inserção profissional, na perspectiva de ocupação e geração de renda. O PRONAF Jovem Empreendedor Rural como política pública do Governo Federal é uma luta e conquista dos CEFFAs para garantir que os jovens desenvolvam seus projetos. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA PARA AGRICULTURA FAMILIAR, 2006).



Figura 27 – Oficina de Projetos na CFR de BVR

Fonte: ARCAFAR-AM, 2010.

As figuras 28 ilustra o mapa mental com o projeto do jovem, ao qual estão incluídos todos os elementos da propriedade, bem como a descrição do projeto quanto ao tipo, duração, unidade executora, custo do projeto e a família responsável.

O mapa é uma forma de expressão muito característica do discurso geográfico, é uma linguagem peculiar dessa ciência e precisa ser aprendida pelos alunos. Nessa linha, Almeida e Passini ressaltam a importância de se desenvolver nos alunos a habilidade de leitura de mapas (CAVALCANTI, 1998, p. 150):

Ler mapas [...] significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto as de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos. (1989, p.14).



Figura 28 – Exemplo de Design (mapas mentais) do PPVJ e suas descrições elaboradas pelo jovem estudante.

Fonte: ARCAFAR-AM, 2010.

Para Nogueira *apud* Cavalcanti (1998, p. 150), o trabalho com mapas mentais construídos pelos alunos, na escola, tem por finalidade conhecer o nível de sua consciência espacial, ou seja, entender como os alunos percebem o lugar em que vivem. Esse trabalho pode ter, também, por fim introduzir elementos de cartografia, como a noção da legenda e das convenções cartográficas, o conceito e o estabelecimento de escala, a semiologia gráfica, a orientação pelos pontos cardeais.

A construção do mapa mental é um conteúdo ensinado e trabalhado junto aos estudantes pelos educadores da Casa Familiar Rural.

Assim, conceituado o PPVJ como um projeto contextualizado e, como um componente do Plano de Formação (matriz curricular), buscaremos através de aporte teórico, verificar o princípio educativo contido em suas diretrizes e ações. Neste aspecto, está contido no Documento Base do PROEJA (2007) a seguinte referência:

O trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão, a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional. (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, 2007, p. 27/28).

Ciavatta (2005), ao comentar sobre o termo *integrado* no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, nos remete a ver a educação como uma totalidade social, à medida que:

No caso da formação integrada ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. CIAVATTA, 2005, p. 84).

O aporte teórico sobre o trabalho como princípio educativo, defendido por vários autores, entre os quais, Frigotto, Ramos, Ciavatta, Kuenzer nos aponta para a superação da dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual no sentido de sua incorporação a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Neste aspecto, o princípio educativo está presente acima de tudo na formação humana, cuja matriz norteadora visa superar a redução de preparação para o trabalho no sentido operacional, simplificado, escamoteado da realidade onde o mercado é o centro determinante.

Como vimos anteriormente, os elementos estruturais da agricultura camponesa descritos por Oliveira (1990) tais como: a ajuda mútua entre os agricultores; a força de trabalho familiar; a socialização do agricultor e o aprendizado pra vida, não se enquadram na lógica capitalista de produção, quando esta, tem como único foco o mercado e seus dispositivos de consumo.

A prática de ajuda mútua, denominada de mutirão, é um elemento constante nas comunidades rurais de Boa Vista do Ramos, bem como, junto às famílias associadas à Casa Familiar Rural. Isto inclui a participação de seus membros em atividades diversas, seja em tarefas que trazem benefício a comunidade, seja em atividades previamente planejadas em calendário construído pelos seus sujeitos.

Bordenave (1994), quando se refere à participação na comunidade, evidencia que:

A participação comunitária consiste num micro-cosmos político-social suficientemente complexo e dinâmico de forma a representar a própria sociedade ou não. Quer dizer que a participação das pessoas em nível de sua comunidade é a melhor preparação para a sua participação como cidadãos em nível da sociedade global. (BORDENAVE, 1994, P.58).

Tratando-se de ação participativa, o princípio educativo do PPVJ é a síntese dos princípios filosóficos e pedagógicos da CFR de BVR que visam formar integralmente o estudante, o cidadão para atuar de forma participativa na comunidade como um agente de

mudança, ou como afirma Freire (1979), como um trabalhador social no processo de mudança.

É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo, já enfatizado nestas considerações: que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. (FREIRE, 1979, p. 48).

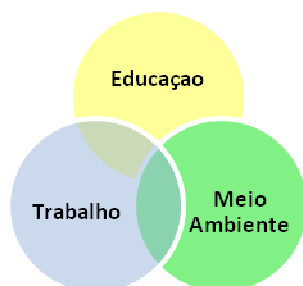
Entendemos que desta forma, se desenvolve uma educação para compreensão e transformação do meio, tendo o estudo e a pesquisa como princípio e prática educativa e os educadores e educandos como produtores de conhecimento.

O princípio educativo, também está presente no dialogo dos saberes, entre o conhecimento científico e o conhecimento dos ribeirinhos, cuja realidade vivida pelas famílias, transforma-se em objeto de estudo e fonte de conhecimento.

As relações sociais, familiares e culturais presentes nas atividades de ajuda mútua, bem como, a valorização dos saberes como aporte de conhecimento e vivência para as gerações presentes e futuras, podem evidenciar que o trabalho nessas condições tenha o sinal do suor, da lida, da labuta, do enfrentamento homem-natureza, mas também, o tom do “*quente sabor da ternura*” descrito pelo poeta Thiago de Mello, como na epígrafe deste item.

De posse destes princípios, tais considerações nos levam a indagar sobre a perspectiva de futuro destes sujeitos, bem como, seus vínculos familiares e a interação destes com o meio em que vivem, frente aos desafios enfrentados pela juventude que habita os espaços rurais.

3.3 A Tríade: Educação, Trabalho e Meio Ambiente: Análise da Pesquisa com Estudantes, Monitores, Egressos, Pais e Lideranças Comunitárias.



Para investigar a Pedagogia da Alternância e seus reflexos na formação de jovens rurais, desenvolvida no curso PROEJA, buscando identificar como se dá a relação educação, trabalho e meio ambiente, foi aplicado no primeiro momento o questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha para uma turma de 24 estudantes em período letivo de alternância no PROEJA/FIC nas dependências da CFR de BVR, com faixa etária de 18 a 38 anos, todos oriundos de comunidades rurais do Município de Boa Vista do Ramos. A primeira pergunta fez referência ao Curso pesquisado e a perspectiva de futuro dos estudantes, conforme **Gráfico nº 2 e 3**. As perguntas abertas foram destinadas aos egressos, pais, monitores e lideranças comunitárias.



Gráfico 2 – Distribuição dos jovens do PROEJA/FIC pesquisados que pretendem atuar como Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar em seu município.

Fonte: Passos, 2011

Ao fazermos a mesma pergunta de forma aberta a um jovem egresso do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, o mesmo nos respondeu:

No curso ADAF, com certeza eu aprendi muito. Na verdade me sinto Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar. Quando sou chamado na comunidade pra dá uma assistência a uma família que esta precisando, eu não me envergonho. Eu aplico o que eu aprendi na CFR e com os meus pais. Nós temos que mostrar para as outras pessoas, como nós aprendemos. Os monitores e nossos pais nos ensinaram muitas coisas, principalmente, viver bem com nossa família e com a comunidade e conhecer os limites do meio ambiente, nós fazemos parte do meio ambiente, moramos, trabalhamos e usufruímos dos seus recursos. O meio ambiente é nós mesmos, é a nossa casa, é a nossa comunidade, por isso temos que cuidar da terra, das florestas, das pessoas. Esse é um princípio que aprendemos quando estudamos o primeiro Tema Gerador “Onde Vivemos”. Se hoje eu sei fazer de tudo na minha propriedade, eu agradeço a essa escola por ser tão diferente das outras. É um centro de aprendizado para todos nós. Eu quero estudar mais, conhecer mais, mas não quero ir pra cidade porque eu gosto daqui. Eu quero continuar estudando aqui. Nem Maués, Nem Parintins, nem Manaus, nem a cidade de BVR. Eu quero aprender aqui mesmo. Eu gosto é daqui.

(Depoimento de egresso do Curso ADAF/PROEJA/FIC).

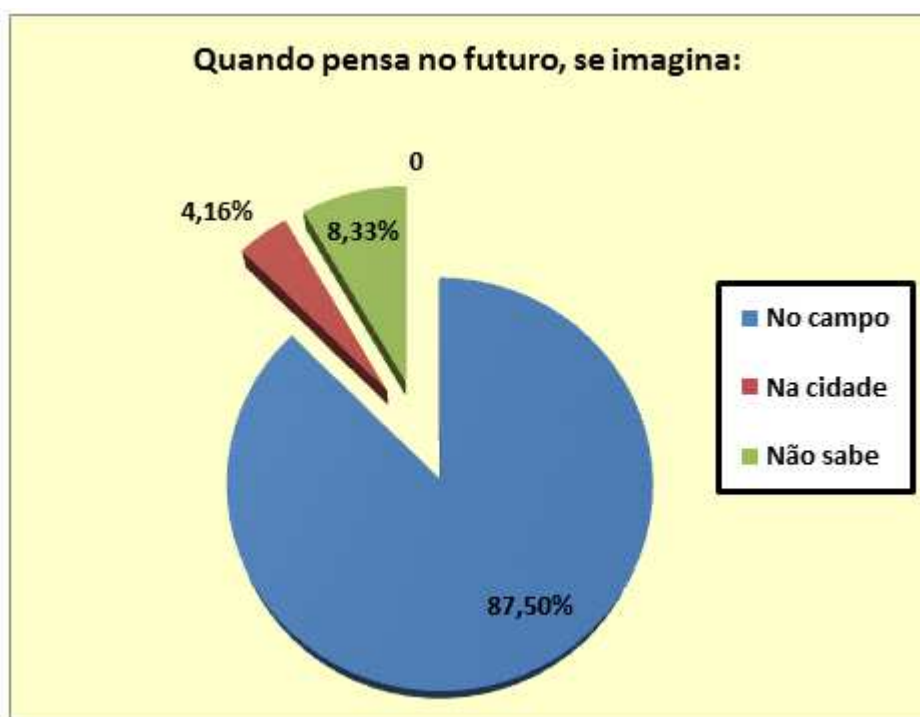


Gráfico 3 – Distribuição dos jovens PROEJA/FIC pesquisados sobre a perspectiva de futuro.
Fonte: Passos, 2011

Os dados mostrados por meio do gráfico acima e o depoimento do jovem, por si só, já evidenciam uma estreita relação da população pesquisada com a realidade vivida, bem como, pode expressar que estes sujeitos estão historicamente situados e se sentem comprometidos no seu quefazer cotidiano. Freire (1989) considera que na medida em que o homem toma consciência de sua historicidade, torna-se também capaz de assumir um ato de compromisso, pois, a possibilidade de reflexão de si e sua postura crítica diante do mundo, torna-o sujeito. Do contrário, é apenas um ser ahistórico, onde suas ações não modificam a realidade.

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. (FREIRE, 1989, p. 16).

Contudo, o percentual de indeciso embora em menor número, pode representar um dos grandes dilemas da juventude do campo, que está relacionado entre ficar ou sair da propriedade. Esta tomada de decisão depende de fatores estruturais cuja avaliação dos sujeitos está pautada em dois fatores, de atração ou de expulsão. No Amazonas um dos fatores de atração da população jovem em sair do campo e migrar para a capital Manaus, tem relação direta com a empregabilidade para aqueles que chegam a uma linha de produção das indústrias do Pólo Industrial da Zona Franca de Manaus, visto que estas exigem desse trabalhador o mínimo de qualificação profissional. Contudo, um grande número de jovens migrantes e desempregados passam fazer parte do mercado informal. O fator de expulsão está ligado diretamente à ausência do estado enquanto instância fomentadora de políticas públicas com os seus serviços essenciais, programas com linha de crédito e fomentos nos espaços rurais.

Quanto a *Pedagogia da Alternância e as relações familiares* procuramos saber a opinião dos estudantes se o estudo em alternância, favorece ou desfavorece as relações familiares.

Quadro 7 – Apresentação da intenção dos pesquisados quanto a opinião se o estudo em alternância tem favorecido ou desfavorecido uma boa relação familiar.

3ª Questão	Tem Favorecido	Tem desfavorecido
Em sua opinião, o estudo em alternância tem favorecido ou desfavorecido uma boa relação familiar?	24	-

Fizemos a mesma pergunta a mãe de dois estudantes do curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar. Acrescentamos ainda sobre o que ela pensa da perspectiva de futuro dos jovens.

Eu em toda minha vida, nunca pensei que pudesse existir escola assim. Que permite que o estudante freqüente as aulas, trabalhe junto com a família nas tarefas de casa e nas tarefas do curso. Então, eu acho que o apoio da família, do pai, da mãe, dos irmãos, da comunidade é uma coisa muito importante. Essa forma de ensinar e aprender em alternância combina com a gente daqui, porque os jovens estão sempre levando novidade pra casa e nós (pais) estamos sempre que precisa presentes na CFR. Aqui é diferente da escola municipal e estadual, porque lá o jovem só aprende teoria. Na CFR ele aprende teoria e pratica. Quando ele leva uma tarefa pra casa, ele não faz só. Por exemplo, se a tarefa é fazer uma horta ou um círculo de bananeira, ele não faz só, porque pra isso ele estuda o espaço no mapa da propriedade onde tá a zona apropriada pra ser feito a prática. No momento certo o pessoal de casa auxilia, porque pra fazer uma pratica dessas, precisa de adubo, água, semente e estudo. Por isso eu digo que o auxilio da família é muito importante.

Com relação à perspectiva de futuro dos jovens:

Eu vejo que esses jovens estão se preparando através dessa educação, das idéias, das experiências que desenvolvem na sua formação. E isso é bom pra desenvolver a nossa comunidade e o município, pois, aqui na CFR é muito diferente das outras escolas. Eu penso que o jovem que vem estudando dessa forma está mais bem preparado que o aluno que estuda na cidade, com certeza eu digo isso.. (Depoimento de mãe de dois estudantes do Curso ADAF/PROEJA/FIC).

Recorrer, ao aporte teórico de Brandão (2001), dentre outros, como fundamento dessa análise, nos remete a busca de uma compreensão dos processos não formalizados, ou informais de ensino-aprendizagem onde a educação ou as educações acontecem a partir de diferentes concepções, bem como pela necessidade expressa historicamente nos diferentes contextos e realidades diversas.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 2001, p. 9).

Fomos condicionados e ver a educação através do espaço escolar formal. Brandão, (2001, p.13), afirma que a educação, também existe aonde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

Consideramos como pressuposto esta afirmativa para nos reportarmos as tantas formas de educações no mundo rural amazônico, onde as diversidades de grupos sociais trazem historicamente experiências fortemente integradas as relações familiares e aos

ecossistemas. Com isto, não estamos dizendo que a educação formal não seja importante, pelo contrário, ela é o ganho histórico da humanidade, contudo, não é mais possível ignorar a existência dos sujeitos do campo, principalmente, se tratando do território ribeirinho na Amazônia e sua forte centralidade da família em meio aos seus ecossistemas.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (MOLINA, 2004, p. 61).

Outro indicativo que pode auxiliar na compreensão das respostas dos jovens a cerca do forte vínculo familiar, diz respeito ao PROEJA/FIC ser desenvolvido na CFR de BVR que compõe os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, cuja base está assentada na família. A CFR de BVR foi pensada, desejada e criada com o aval das famílias, portanto, gerida para atender as suas reais necessidades educativas e formativas.

Nesse aspecto, conforme relatórios e atas de reuniões da CFR, as famílias dos jovens do PROEJA/FIC marcam presença constante na CFR, isto inclui as crianças, jovens, adultos e idosos, seja nas assembleias gerais, mutirões, planejamento e envolvimento nos processos organizativos, bem como, pela inserção e valorização das experiências e saberes passados de geração a geração. Conforme os Relatórios de Semanas de Alternância de Estudos (Maio, 2009), monitores relatam o envolvimento de pais, mães, jovens, comunitários e colaboradores nas diversas atividades. De forma voluntária muitas vezes quem ensina é o pai, a mãe, a avó.



Figura 29 – A valorização dos saberes

Fonte: ARCAFAR – AM, 2009.

Na Figura 29, ilustra a presença voluntária de Dona Candinha, 79 anos, moradora da Comunidade Vila Manaus de BVR, ensinando aos jovens do PROEJA/FIC os passos para tecer e confeccionar de forma artesanal objetos de fibra de arumã (peneira, paneiro, abano), no estudo do Tema Gerador Uso Múltiplo da Floresta com a alternância de Processamento de Produtos Não-Madeireiros.



Figura 30 - Ilustra grupo de jovens em espaços de pesca utilizando apetrechos confeccionados pelos pais e a intervenção das mães dos jovens em atividades de estudo.

Fonte: ARCAFAR – AM, 2009.

A Figuras 30, ilustra a contribuição da Sra. Laureci Rodrigues Oliveira 55 anos, moradora da Comunidade Boa União de BVR, ensinando os jovens na Casa de Farinha, os passos para o processamento do Piracuí (farinha de peixe), no estudo do Tema Gerador Processamento do Pescado, que inclui aula teórica, pesca científica, e atividade prática com o processamento da salga, do defumado e do piracuí.

GIMONET (2007), ao comentar a respeito da ideia e elaboração da Pedagogia da Alternância, usa o *simples* para contextualizar a sua gênese com seus atores, inventores, e o *complexo* para qualificar seus processos e a sua dimensão de totalidade.

Tudo isso parecia bem simples. Só em aparência, porque atrás daquilo tudo se escondem processos bem mais complexos. Mesmo assim, isto pareceu evidente para estes pais inventores de uma fórmula. Representava para eles, simplesmente, o bom senso porque eram eles mesmos 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. GIMONET, 2007, p. 22).

Essas considerações nos revelam o caráter complexo da Pedagogia da Alternância que tecida pela ação humana, dialoga e põe em conexão a ciência com o saber popular, ao mesmo tempo como pilar meio de um Centro Familiar de Formação por Alternância, também é o fio condutor na formação integral do jovem e o desenvolvimento local.

Quanto a *Pedagogia da Alternância e o Meio Ambiente*, buscamos saber sobre a percepção dos estudantes enquanto ser ou não elementos integrantes da natureza, conforme quadro abaixo.

Quadro 8 – Apresentação da intenção dos pesquisados quanto a opinião sobre qual dos elementos se aproxima do conceito de meio ambiente.

4ª Questão	
Qual das alternativas com seus elementos se aproximam do conceito de meio ambiente.	Respostas
As florestas, os rios, os animais, o solo, o ar	-
As florestas, os seres humanos, os rios, o ar, o solo	24
As florestas, as montanhas, o ar, os animais, os rios	-
Não sei responder	-

As respostas obtidas referentes à 4ª questão, nos fornecem indicações acerca de como o grupo pesquisado, se percebe como elemento da natureza. Contudo, buscamos problematizar essa questão, na tentativa de buscar uma compreensão, desse fenômeno, à medida que vivemos numa sociedade em crise sob todos os aspectos, que nos aponta que existe uma separação cada vez maior entre ser humano e natureza.

As pesquisas científicas, os noticiários nos meios de comunicação e os fatos referentes a crise e o modelo insustentável de sociedade, bem como, os atos presentes no cotidiano das pessoas, referem-se as agressões ao meio ambiente, soam como alerta, nos advertindo que a terra vive um de seus momentos mais críticos da história. Conforme Preâmbulo da Carta da Terra (1999):

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis. GADOTTI, CARTA DA TERRA, 2000, p. 203)

O modelo de sociedade pautado no sistema econômico, cuja lógica é dividir de um lado os ricos e de outro os pobres e miseráveis, tem contribuído dentre outros males para a separação do ser humano e natureza, resultando na fragmentação, desequilíbrio e inadequação das formas de ocupação e uso do território e dos recursos naturais. O ser humano desintegrado do todo, já não mais se percebe como um elemento da natureza, nem compreende o ambiente como uma unidade. Guimarães (2005), aponta como caminho, a busca pelo conhecimento interdisciplinar, como forma de assimilarmos o equilíbrio dinâmico do ambiente.

A separação entre ser humano e natureza reflete-se em toda a produção humana, em particular no conhecimento produzido por esse modelo de sociedade. A fragmentação do saber, representado pelas especializações do conhecimento, aprofundou a compreensão das partes. Contudo, o ambiente é também uma unidade que precisa ser compreendida inteira, e é através de um conhecimento interdisciplinar que poderemos assimilar plenamente o equilíbrio dinâmico do ambiente. (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre ser humano e natureza. Morin (2009) quando fala da *condição humana*, enfatiza que além das ciências humanas, da reflexão filosófica e das descrições literárias, é necessário também o estudo das ciências naturais renovadas e reunidas: a Cosmologia, as Ciências da Terra e a Ecologia.

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmo, mas até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. (MORIN, 2009, p.38).

No contexto local, reconhecer os conhecimentos tradicionais, a cultura e a sabedoria espiritual da população ribeirinha que está profundamente ligada à natureza, pode nos revelar sua íntima ligação com esta. Vaz (1996) acrescenta que a crença na existência de seres

encantados que vivem nas florestas e nos rios, constitui elemento fundamental na religião desses sujeitos.

Outro indicativo dessa unidade homem-natureza está presente no Calendário Agroecológico da CFR de BVR. Os períodos de estudo, seleção de sementes, preparo do solo, plantio, práticas relacionadas ao uso múltiplo da floresta, gestão e manejo de lagos, colheitas, são determinados pelo ciclo das águas, pelos períodos de incidência de chuva e pelas fases da lua. (Calendário da CFR de BVR, 2009).

Na Amazônia, são muitos exemplos que vem dos povos da floresta:

A lua, para o caboclo nativo da floresta, aquele que vive anos e anos dentro da mata, é considerada como um dos principais astros do céu. É ela que orienta a vida das pessoas nas florestas, dando oportunidade para se descobrir até o que é considerado impossível. (...) a lua nova para nós, renova a vida até mesmo quando se pronuncia o seu nome. (p.11);

Toda planta de ramas como o pepino, o melão, a melancia, o maracujá, a abóbora, o feijão de praia e, ou aquelas que se desenvolvem no cipó. Se a pessoa plantar estas ramas nos três primeiros dias da lua nova, terá um resultado satisfatório, uma colheita abundante, o dobro de uma cultura plantada em outro quarto de lua. Se semeado nos três primeiros dias da lua nova, estas culturas nunca terão doenças ou pragas, porque foram plantadas em comum acordo com a natureza. (p.15);

A melhor lua para a colheita é a lua cheia. Ela nasce as 18 horas e se põe as 6 horas. Esta lua navega sempre à noite. De dia ela não está no céu. Por este motivo, a colheita terá menos probabilidade de apresentar algum tipo de praga. (p. 20);

...já no caso da colheita das raízes, o melhor período está na lua minguante. Se o caboclo colher a macaxeira, mandioca, no claro da lua minguante, haverá mais resultado. Nesta lua as raízes estão com mais goma e mais seiva. Em consequência, elas vão render mais do que as outras que foram tiradas no escuro da lua. (p. 22);

A melhor época de pescaria é na lua nova, quando durante a noite, o céu está escuro. Os peixes são pegos de surpresa. (37);

A lua não está no céu. É neste período que se deve aproveitar para tirar palha para cobrir a casa, colher legumes, grãos, tirar a madeira para fazer casa. Na lua escura, a seiva da planta se concentra na raiz. (p.21). (CÚRCIO, 1997).

Freire (2010), dizia que é preciso que os técnicos de modo geral, superem a visão deformada da especialidade, a que transforma a especialização em especialismo, escravizando-os a uma percepção estrita dos problemas. Quando se reportava a equipe dos Círculos de Cultura dizia:

Agrônomos, técnicos agrícolas, sanitaristas, cooperativistas, alfabetizadores, todos nós temos muito o que aprender com os camponeses e se a isto nos recusamos, nada a eles podemos ensinar.(FREIRE, 2010, p. 32).

Vaz (1996), quando se refere às populações rurais na Amazônia, especificamente a população ribeirinha e sua relação de equilíbrio em meio aos ecossistemas, enfatiza:

Mesmo sendo importante numericamente essa população-chave tem sido esquecida até agora. Basta tomar os numerosos estudos realizados sobre índios, colonos e posseiros, por exemplo. As pesquisas sobre o meio ambiente não tem dado suficiente atenção ao seu modo de vida como uma

relação de equilíbrio em meio aos ecossistemas da Amazônia. (VAZ, 1996, p. 48).

Paulo Freire ao tratar da subjetividade-objetividade junto aos camponeses, nos relata as discussões dos Círculos de Cultura, onde se problematizava as relações homem-mundo, “que não há homem sem mundo”, perguntou a um camponês: *...admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo?* O camponês respondeu-lhe: “Não!”, *faltaria quem dissesse: isto é mundo*”. Freire acrescenta que com esta resposta, o filósofo camponês, que a concepção elitista classificaria de “ignorante absoluto”, colocou a questão dialética da subjetividade-objetividade. (FREIRE, 1975, p. 26).

Tais considerações, no leva a compreender que a imbricada cadeia de ligação, baseada no sistema de produção do camponês ribeirinho, bem como, sua estreita relação com o mundo do trabalho, favorece a ligação homem – natureza, combinando e revelando com o que está presente nos versos de Assunção, quando diz *que toda essa grandeza é uma cadeia de ligação*.

4 CAPÍTULO IV

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS E OS DESAFIOS FRENTE AO DESENVOLVIMENTO LOCAL.

Para este quarto capítulo cabe uma ressalva, para que o leitor não tenha a sensação de uma aparente desconexão entre o terceiro capítulo que compõe a totalidade deste trabalho e tratou da relação educação, trabalho e meio ambiente na formação de jovens rurais mediante a proposta da Pedagogia da Alternância no Curso PROEJA/FIC.

Aqui, o objetivo é verificar qual o lugar da Educação do Campo dentro do IFAM, bem como mitigar, questionar a posição, o compromisso e o papel do IFAM com seus Campi frente aos desafios postos referente ao desenvolvimento local. Para tanto, trataremos da base legal do recente Decreto 7.352/11/2010, que institui a Educação do Campo como política pública, significando um ponto de ligação entre estado e sociedade na consolidação e materialização de direitos. Em seguida, trataremos das ações e proposições que consideramos relevantes, sejam de avanços, dificuldades ou eventuais tropeços e recuos no percurso da Educação do Campo no CMZL. Na sequência, abordaremos a Educação do Campo a partir de uma nova configuração considerando a experiência do CMZL e suas estratégias frente às políticas públicas. Também neste capítulo destacaremos depoimentos de professores do CMZL. Na conclusão elaboramos algumas recomendações a equipe gestora do IFAM e seus Campi.

4.1 O Panorama dos Institutos Federais Frente aos Desafios da (Re) Significação do Ensino Agrícola e da Educação do Campo.

Através de um panorama geral, atualmente, as ex-escolas agrotécnicas no modelo escola-fazenda, atuais campi de base agrícola dos Institutos Federais, que por mais de cem anos, atuam no desenvolvimento brasileiro através do ensino agrícola, estão passando por um processo dinâmico de reflexão que aponta para a urgência de uma reestruturação em todos os seus setores.

Neste aspecto, a *(Re) significação do Ensino Agrícola e a Educação do Campo*, constituem o foco de interesse na definição de diretrizes de uma nova política nacional que contemple em seus princípios, o campo como espaço de vida; o campo das relações sociais; o campo da cultura, o campo dos saberes, e, sobretudo da preservação e conservação ambiental, tendo em vista que o paradigma da sustentabilidade nos indica que deve haver uma nova relação entre pessoas e natureza, bem como, o respeito, a valorização, a reafirmação e o fortalecimento de identidades dos diferentes povos e comunidades tradicionais com seus arranjos produtivos locais em seus territórios.

A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (Re) significação do Ensino Agrícola, 2009, p. 6).

A distinção entre Educação do Campo e Educação Agrícola é aparente, na medida em que a *Educação do Campo* tem como raiz os movimentos populares de base, contrários ao pensamento latifundista, por isso vem sendo pensada pelos sujeitos do campo em seus territórios. Tem como matriz de formação os elementos terra, trabalho, cultura e memória camponesa.

Ao passo que a *Educação Agrícola* no padrão das escolas-fazendas foi pensada numa concepção produtivista voltada para um sistema de produção agrícola baseado na grande propriedade. Na Amazônia, este modelo não levou em conta dentre outros, as questões locais de natureza socioambiental.

Esta distinção evidencia-se nos processos formativos conforme pesquisa apresentada neste trabalho. Os professores³² do IFAM/Campus Manaus Zona Leste quando solicitados a contribuir com o curso PROEJA/FIC sob a metodologia da alternância percebem a diferença dos dois ambientes. Ao perguntar de uma professora do IFAM/CMZL, se havia diferença do ensino desenvolvido sob a metodologia da alternância na CFR de BVR e o ensino regular desenvolvido no CMZL, ela nos respondeu:

Sim, nas experiências que pude participar observei que os estudantes tinham grande interesse nos conteúdos propostos uma vez que esses sempre estavam relacionados com sua realidade dando a eles bases para a compreensão da sua prática. Chama a atenção que os porquês nunca se esgotavam nas aulas, e a busca de conhecimento era sempre renovada, ao mesmo tempo, sempre despertos para conhecer outras realidades, como um laboratório para compreender sua própria realidade. Ressalto o respeito no tratamento com os professores e monitores, mesmo quando os pontos de vista eram divergentes. Ao contrário do que comumente ouvimos sobre a “gente do interior”, colocando-a como desprovida de conhecimento, percebi uma grande habilidade e agilidade no pensar, além da riqueza que sua linguagem traz, especialmente na compreensão da lógica da natureza, dos seus processos, dos seus ciclos e uma grande habilidade em perceber e compreender o outro. (Docente do IFAM/Campus Manaus Zona Leste).

4.2 O IFAM diante da legislação das políticas de Educação do Campo - O Decreto 7.372 de 04 de novembro de 2010

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do campo é direito e não esmola. (Trecho da música Educação do Campo de Gilvan Santos).

A base legal para o enraizamento da Educação do Campo, vem gradativamente acontecendo, primeiramente, através da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Contudo, é com o recente Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que espera-se que a educação do campo saia do anonimato com a responsabilidade do governo federal de implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação do povo que habita o campo, conforme Artigo 1º:

³² Esta referência diz respeito aos professores que colaboraram com aulas e oficinas por ocasião desta pesquisa.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Decreto 7.352, 4/11/2010).

Neste contexto, a Educação do Campo, passa a ser para os Institutos Federais de todo país, mais um desafio na construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo, que contemple através de suas diretrizes político-pedagógicas, a diversidade do país.

O IFAM/Campus Manaus Zona Leste, com a experiência do PROEJA/FIC no atendimento de demandas em área ribeirinha no município de Boa Vista do Ramos, no Amazonas, tem contribuído com o debate e proposições sobre a Educação do Campo, no âmbito dos Institutos Federais. As reflexões referentes à interpretação da legislação vêm se dando em três momentos, tendo como a 1ª chave de leitura, o percurso histórico com o protagonismo dos sujeitos sociais do campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Na 2ª chave de leitura da legislação, as reflexões apontam para uma nova relação entre estado e sociedade no processo de democratização do país, na elaboração de políticas públicas, isto inclui os princípios, no controle social, mediante participação efetiva dos movimentos sociais do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Na 3ª chave, consideramos os *tempos* e os *espaços formativos*. Os tempos e os espaços da educação do campo, não são os mesmos da educação escolarizada desenvolvida nas escolas urbanas. O Calendário do Campo é compatível com as peculiaridades e os espaços locais.

4.3 O Campus Manaus Zona Leste com suas ações e proposições quanto a Educação do Campo

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, é em Julho de 1996 que inicia o itinerário da Pedagogia da Alternância no CMZL, com o I Seminário Desenvolvimento Rural que teve a contribuição de professores, estudantes, pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais. Esta ação foi uma tentativa de sensibilizar e aproximar o CMZL das causas amazônicas.

O espaço da Educação do Campo, organizado nos parâmetros metodológicos da Pedagogia da Alternância vem sendo construído, à medida que as ações desenvolvidas a partir de parcerias têm contribuído para a realização de ações concretas.

Como ação institucional é constituída a Coordenação de Educação do Campo do CMZL, através da Ordem Serviço Nº. 07 de 10 de Março de 2008, sendo extinta para dar lugar a Portaria nº. 153 de 19/05/2010 de criação da Coordenação de Educação e Desenvolvimento Rural. Esta coordenação é considerada como setor estratégico do CMZL, tendo como objetivo: a) aproximar o CMZL de experiências em Educação do Campo e b) fortalecer parcerias com as organizações vinculadas aos movimentos sociais do campo. Ressalta-se que dos dez Campi do IFAM, apenas o CMZL possui esta coordenação.

Por ocasião da construção e organização do Regimento Geral do IFAM, que se constituiu em fórum de debate e proposições em todos os Campi do Amazonas, no segundo semestre de 2010, no CMZL foi criado o Grupo de Trabalho – GT, encarregado de discutir e construir proposta de criação de uma Diretoria Sistêmica de Educação do Campo, a ser vinculada na Pró-Reitoria de Ensino, para em seguida, junto com outras propostas serem encaminhadas a reitoria do IFAM. Esta proposta compõe este trabalho e encontra-se em anexo.

4.4 Missão, Visão e Valores do IFAM

Consta no histórico institucional do IFAM que sua **missão** é promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia. Sua **visão** é tornar-se referencia nacional em educação, ciência e tecnologia e seus **valores** são pautados na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade (<http://ifam.edu.br/cms/2011>).

Mediante sua missão, visão e valores a indagação que fazemos é:

- a) Como o IFAM pode contribuir através de seus Campi, na construção de uma proposta de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica voltada às necessidades e realidades das populações que habitam os espaços rurais no Amazonas?
- b) O que é necessário para a efetivação de políticas de Educação do Campo no atendimento de demandas das populações que habitam os espaços rurais no Amazonas?
- c) Até que ponto os cursos criados recentemente nos novos Campi implantados no interior do estado, contemplam as necessidades e realidades locais?

4.5 Da Experiência a Luta por Políticas Públicas na Efetivação da Educação do Campo no IFAM/Campus Manaus Zona Leste

A proposta da (Re) significação do Ensino Agrícola, implementada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de 2008, abriu espaços de discussões em âmbito nacional, trazendo a possibilidade da construção e operacionalização de uma nova concepção de Ensino Agrícola, com vistas a dar conta das diversidades do país.

Tratando-se de questões locais, as discussões no CMZL sobre a (Re) significação do Ensino Agrícola, têm contribuído para a democratização dos espaços de discussões, no sentido de explicitar experiências no campo do ensino, pesquisa e extensão, mostrando que é possível romper com paradigmas convencionais e construir um processo de interação com os segmentos sociais, na perspectiva de construir currículos e programas com tecnologias apropriadas aos arranjos produtivos locais dos povos e comunidades tradicionais da região.

Nessas experiências, se insere o PROEJA/FIC desenvolvido através de parcerias, dentro de um Centro Familiar de Formação por Alternância – CEFFA, isto nos aponta para a busca de consolidação de parcerias com instituições da sociedade civil, que historicamente são referências em Educação do Campo e trabalham numa perspectiva territorial, endógena e participativa, tendo os sujeitos do campo como sujeitos de direitos.

Nesse aspecto, é ilustrativo e significativo o depoimento do dirigente do CMZL, quanto à avaliação da formação de jovens desenvolvida através do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC, bem como, das perspectivas de futuro da Pedagogia da Alternância no IFAM/Campus Manaus Zona Leste.

P - Como o senhor avalia a formação de jovens e adultos desenvolvida através do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC sob regime de alternância?

R - *Tive a oportunidade de participar de um processo de formatura da turma do PROEJA/FIC em período recente, só posso avaliar positivamente, uma vez que, fazendo um paralelo da formação que se dá com relação ao ensino convencionalmente desenvolvido nas ex-escolas Agrotecnicas, eu posso perceber que as implicações positivas dessa perspectiva de formação de jovens e adultos, não só permite a questão do enraizamento desses jovens, estudantes, quanto evita a desagregação familiar. No ensino promovido pelas tradicionais escolas Agrotecnicas, atuais Campi, há uma desagregação dos jovens, à medida que muitas vezes eles têm que se deslocarem para outros municípios ou mesmo para a capital em busca de uma oportunidade de profissionalização. Eu particularmente vejo como algo extremamente positivo. Precisa inclusive, no âmbito do Estado do Amazonas ser pensado e refletido no sentido de estimular, de ampliar, de valorizar esse tipo de ação, para internalizarmos como política pública a ser adotada pelo estado, no sentido de promover aquilo que nós tanto almejamos que é a democratização do acesso, da inclusão e da permanência dos jovens com direito a formação de qualidade. No decorrer da conclusão do curso, no momento da formatura, eu tive a oportunidade de perceber o quanto as práticas ali desenvolvidas estão intimamente relacionadas com o cotidiano de vida dos jovens estudantes, o que nem sempre acontece no seio de uma escola que pratica o ensino convencional como as escolas agrotecnicas, como é o nosso caso. É importante valorizar e reconhecer a formação de jovens e adultos, na modalidade PROEJA em regime de alternância como extremamente positiva.*

P - O Decreto 7.352, publicado no DOU/04/11/2010 **institui a Educação do Campo como política pública**, dando fundamento e legitimidade para a Pedagogia da Alternância que já tem amparo legal na LDB 9.394/96 em seus artigos 23 e 28. Com base nesse fundamento: - Quais as perspectivas de futuro da Educação do

Campo tendo como metodologia a Pedagogia da Alternância no IFAM/Campus Manaus Zona Leste?

R - Não conseguimos enraizar isso como algo muito mais do que uma ação pontual efetiva a ser desenvolvida no âmbito de um município, de uma comunidade ou de uma micro região. Eu admito que seja necessário buscar internalizar essas ações no CMZL que já desenvolve essa experiência, mas também no IFAM. Contudo, eu creio que pela relevância da temática, a tendência é um fortalecimento dessa ação. Temos consciência sim de que a perspectiva é alvissareira, mais pra que isso se materialize é necessário que haja vontade política, que haja determinação da equipe diretiva, mais do que houve até o presente momento. Sensibilizar e comprometer mais pessoas do âmbito da comunidade para que nós possamos de fato formar quadros, preparar esses quadros pra dar conta dos grandes desafios que são colocados.

(Dirigente do IFAM/Campus Manaus Zona Leste, 2010).

Se por décadas, o CMZL desenvolveu o ensino agrícola de forma padronizada com suas concepções e estratégias pedagógicas e de gestão preconizada por concepções advindas da “Revolução Verde”, nos anos 60 e 70, cujo percurso se fez dissociado da questão local. O tempo presente para o CMZL é de aprendizado com diferentes olhares, na luta por espaços que possam dar visibilidade a suas ações e, conseqüentemente, a barganha e a garantia de políticas públicas para a implantação e manutenção de seus projetos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a Pedagogia da Alternância e seus reflexos na formação de jovens rurais, desenvolvida no curso PROEJA/FIC, identificando como se dá a relação educação, trabalho e meio ambiente.

Este objetivo levou-nos a um percurso um tanto desafiador, primeiro, porque é um dos cursos oferecido pelo Campus Manaus Zona Leste, mas, o único que é regido pela Pedagogia da Alternância e em sistema de parceria com organizações governamentais e não-governamentais. Para tanto, buscamos inicialmente, contextualizar nosso campo de pesquisa através do estudo do ensino agrícola no contexto das políticas de desenvolvimento a partir da década de 1960. Daí, tivemos a constatação que o CMZL com 70 anos atuando com formação profissional agrícola e agropecuária no Amazonas, se manteve por muitas décadas distante das grandes causas e questões de natureza socioambiental da região. Visto que o modelo escola-fazenda com sua estrutura técnica e pedagógica sempre esteve voltado a atender as empresas agrícolas e agroindustriais. Porém, este é um modelo que entrou em falência na maioria dos Campi de base agrícola, devido o alto custo de manutenção e a perda de seus objetivos. Daí a busca pela Re-significação do ensino agrícola. Neste estudo verificamos que os megaprojetos pensados para a Amazônia não fazem sentido. Isto porque, todo projeto que tenha como meta o desenvolvimento da Amazônia, só terá sentido se tiver a participação e o aval dos habitantes da região que conhecem a terra, a floresta e as águas.

No percurso e na busca de compreender o nosso objeto de estudo, demarcamos o itinerário histórico da Pedagogia da Alternância, contextualizando-a no âmbito internacional, nacional e local, para em seguida adentrarmos no campo de nossa pesquisa.

Um dos espaços de estudo, no coração da floresta, junto à simplicidade e o ritmo manso do povo ribeirinho, numa Casa Familiar Rural, bem como, nas comunidades, nos barcos, foi possível observar, intervir, sentir, pensar e repensar metodologias, e viver todos os passos da pesquisa buscando desenvolver um trabalho com rigor científico como forma de contribuir para a compreensão de nossa realidade local.

As respostas às indagações feitas no decorrer desta pesquisa, revelou-nos de forma afirmativa, que a Pedagogia da Alternância é um caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste. E ainda, revelou-nos ser uma proposta desveladora da realidade, isto pelos seus princípios, valores e seu caráter humanizador, que historicamente vem buscando romper, com propostas e concepções conservadoras que ocultam a realidade e não beneficiam aqueles que buscam a sua transformação.

Sem estarmos investidos de autoridade do conhecimento, no sentido de dar soluções frente aos desafios postos, elencamos as seguintes estratégias e recomendações à equipe gestora, como possível caminho para a efetivação de uma política de Educação do Campo no IFAM/CMZL: a) construir diretrizes curriculares orientadas por uma matriz agroecológica como modelo pedagógico apropriado a realidade local, vinculada aos interesses e ao desenvolvimento territorial, social, ambiental, econômico e cultural dos diferentes grupos que habitam e trabalham nos espaços do campo, da floresta e das águas; b) oportunizar através de Concurso Público para provimento de vagas para o cargo de professor de ensino básico, técnico, para atuar na área de Educação do Campo nos Campi do IFAM, nos cursos a serem desenvolvidos em áreas de assentamentos da reforma agrária e em áreas ribeirinhas do Estado do Amazonas, a exemplo do Edital nº 024/2010 do Concurso Público do Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá; c) elaborar editais específicos para atender demandas de comunidades isoladas ou em áreas de difícil acesso para oferecimento de cursos regulares nos

locais de origem dos interessados, visando à formação integral da pessoa e o desenvolvimento local.

Como parte dessas recomendações, reafirmamos a importância da proposta de criação da diretoria sistêmica de Educação do Campo e suas competências, constituída pelo Grupo de Trabalho do CMZL em outubro de 2010, para a efetivação de espaços de políticas de Educação do Campo no IFAM.

Ressaltamos que o resultado desta pesquisa poderá contribuir na alocação de recursos através da consolidação de políticas públicas destinadas a Educação do Campo no IFAM com seus Campi, bem como, possibilitar maior visibilidade das ações de Educação do Campo desenvolvidas dentro e fora do Campus Manaus Zona Leste.

Finalmente, concluímos que esta pesquisa foi uma oportunidade de registro e de sistematização de quinze anos de debate com a Educação do Campo no IFAM/CMZL, e, quase uma década de experiência com o PROEJA/FIC sob a metodologia da Alternância.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBUQUERQUE, M. J. R. de. Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1984. (Dissertação de Mestrado).

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Orgs.). Por Uma Educação do Campo. 2ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2005.

BARRIONUEVO. Agostinho. Sucesso Profissional: Formação Experiencial, Formal e Reflexiva. Imprepel Gráfica, Pato Branco – Paraná, 2005.

BECKER, Bertha. Amazônia. 3ª edição, Editora Atica, Rio de Janeiro 1998.

_____. Geopolítica da Amazônia. WWW.cepen.org/pdfs/art/02.pdf.

BENJAMIN, César e CALDAT, Roseli. S. Projeto Popular e Escola do Campo: Por uma educação básica do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3, 2001.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. 40ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é participação, 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília,

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULOS, Agroecologia como matriz disciplinar para um novo paradigma de desenvolvimento rural. In: Congresso Brasileiro de Agroecologia, Florianópolis. Anais, Florianópolis: CBA, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas – SP: Ed. Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M & RAMOS, M. (Orgs). Ensino médio integrado; concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. PP. 83 – 105.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Concepção e Contradições / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.), São Paulo: Cortez, 2005.

CÚRCIO, George. História de um Caboclo: narrativa sobre conhecimentos e vida de mestre Florêncio Siqueira de Carvalho. 1ª ed. Manaus: Editora Sérgio Cardoso, 1997.

DEMO, Pedro. Participação É Conquista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cidadania Pequena. 1ª ed. Autores Associados: Campinas, 2001.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Casa Familiar Rural - a formação com base na Pedagogia da Alternância, Florianópolis: Insular, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do Capitalismo Real. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FEARNSIDE, Philip M. A Floresta Amazônica nas Mudanças Globais. Manaus: INPA, 2003.

FRAXE, Terezinha. Homens Anfíbios: Etnografia de uma campesinato das Águas. São Paulo: Annablume, 2000.

_____. Comunidades Ribeirinhas Amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. 1ª ed. Manaus: Reggo, 2011.

_____. Comunidades Ribeirinhas Amazônicas: memória, ethos e identidade. 1ª ed. Manaus: Reggo, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do Oprimido. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. Ação Cultural para a liberdade. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da Esperança. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Conscientização. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 1980.

_____. Extensão ou Comunicação? 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Autonomia. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTER, P. A. Normas Técnicas para o Trabalho Científico que todo mundo pode fazer, inclusive você. Explicitação das Normas ABNT. 6ª ed. Porto Alegre, 1998.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. 4ª ed. Petropolis: Peirópolis. 2000.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na Educação. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LÉNA, Philippe. Amazônia a fronteira agrícola 20 anos depois. 2ª ed. Belém: CEJUP : Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra de. Políticas públicas e território: uma discussão sobre os determinantes da expansão da soja no sul do Amazonas. 2008. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós – Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. UFRRJ, Rio de Janeiro.

KUENZER, Acácia. Ensino de 2º Grau: o trabalho como Princípio Educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KOLLING, Edgar e CERIOLI, Paulo e CALDART, Roseli. Educação do Campo: Identidade e políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4, 2002.

KOHLHEPP, Gerd. Conflitos de Interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. Estud. av. vol.16 no. 45 São Paulo May/Aug. 2002.

FILHO, Raimundo Pontes. Terceiro Ciclo: promessa ou projeto para o Amazonas. Editora da UFAM, Manaus, 1997.

QUEIROZ, João Batista Pereira. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UnB, Brasília.

MARTINS, José de Souza. O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta, 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MELO. André de Oliveira. Educar para a Sustentabilidade: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos – Amazonas. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, UFAM, Manaus.

MIRANDA. Alair dos Anjos Silva. Educação Ambiental: estudos numa perspectiva para uma sociedade sustentável no município de Manaus. Manaus, EDUA, 2004.

MOLINA, Mônica e JESUS, Sonia. Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 5, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo, Coleção Por uma Educação do Campo n. 5, Brasília, MDA, 2004.

MOLLISON, Bill. Introdução à Permacultura. 2ª ed. Austrália: Tagari Publicações, 1991.

MORIN, Edgar. EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: Os Sete Saberes e outros Ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A CABEÇA BEM – FEITA: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ª Ed. - Rio de Janeiro, 2004.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA – MOC – BA. Educação Rural: Sustentabilidade do Campo: UEFS – BA, 2005.

_____. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NODA, Sandra. Agricultura Familiar na Amazônia das Águas. 1ª ed. Manaus: EDUA, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Modo Capitalista de Produção e Agricultura. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

PINEAU, Gaston. Temporalidades na Formação. 1ª ed. São Paulo: Triom, 2004.

SANTOS, Akiko. Didática sob a ótica do pensamento complexo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

SIDERSKY, Pablo. Sobre a especificidade do pequeno produtor: Introdução ao debate sobre a unidade econômica camponesa. Olinda, 1990.

SILVA, Edna Lúcia da. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação – 3 ed. Ver. Atual, Florianópolis UFSC, 2001.

SOARES, Ana Maria Dantas. Política educacional e configurações dos currículos de formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação? 2003. Tese (Doutorado em Ciências) - Seropédica – RJ, 2003. – Programa de Pós – Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. UFRRJ, Rio de Janeiro.

SOARES, André Luis Jaeger. Conceitos básicos sobre Permacultura. 1ª ed. Brasília: 1998.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WITKOSKI, Antônio Carlos. Terras, Florestas e Águas de Trabalho. 1ª ed. Manaus: EDUA, 2007.

VAZ, Florêncio Almeida. Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta. Cultura Vozes, nº. 2, março-abril, 1996.

VIANA, Virgílio. As florestas e o desenvolvimento sustentável na Amazônia. Editora Valer: Manaus, 2006.

ZILSE. Gislene A. Carvalho. Criação de abelhas sem ferrão. Manaus: Pro Várzea, 2005.

DECRETO 0.040, publicado no DOU em 07/02/2007

DECRETO 7.352, publicado no DOU em 04/11/2010

RESOLUÇÃO CNE / CEB Nº. 1, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

MEC/SETEC. Texto: Contribuição a construção de Políticas para o Ensino Agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC, maio de 2007.

MEC/SETEC. Texto: A (Re) significação do Ensino Agrícola: 2008

(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base, Brasília, 2008.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Básica. 2º Ed. Brasília. 1988.

PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base, Brasília,; 2007.

Contribuição a construção de políticas para o Ensino Agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETC, Brasília, maio, 2007.

Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2005.

Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006.

7 ANEXOS

OBS: Os depoimentos de pais, estudantes, egressos e monitores constando no corpo do texto dessa dissertação, são oriundos do diálogo e das observações feitas no decorrer da pesquisa, ao qual tive a oportunidade de registrar, sem, contudo, perder o foco da pesquisa.

Anexo A



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



APRESENTAÇÃO

Caros (as) Estudantes:

Estou realizando uma pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância na formação de jovens e adultos, como atividade do Mestrado em Educação Agrícola que me encontro cursando na universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O presente questionário é um instrumento de coleta de informações sobre os/as estudantes matriculados no IFAM/CMZL em atividade de estudo na CFR de BVR, ao qual sou grata pela colaboração.

Não é necessário identificar-se.

1 - Você pretende atuar como Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar em seu Município?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Talvez

2 - Quando pensa no futuro, se imagina:

- a) () No campo
- b) () Na cidade
- c) () Não sei

3. Em sua opinião, o estudo em alternância tem favorecido ou desfavorecido uma boa relação familiar?

- a) () tem favorecido
- b) () tem desfavorecido

4. Qual das alternativas com seus elementos se aproximam do conceito de meio ambiente.

- a) () As florestas, os rios, os animais, o solo, o ar
- b) () As florestas, os seres humanos, os rios, o ar, o solo
- c) () As florestas, as montanhas, o ar, os animais, os rios
- d) () Não sei responder

Sou grata!

Anexo B



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



1- Dados de identificação:
Título do Projeto: Pedagogia da alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM / Campus Manaus Zona Leste.
Mestranda: Maria das Graças Serudo Passos
Instituição a que pertence: IFAM/Campus Manaus Zona Leste
Telefones para contato: (92) 3618-5121
Professor orientador responsável: Prof. Dr. Luis Mauro Magalhães
Instituição a que pertence: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Caro Professor José Maurício do Rego Feitoza

MD: Diretor Geral do IFAM/Campus Manaus Zona Leste

Estou realizando uma pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância e seus reflexos na formação profissional de jovens rurais, como atividade do Mestrado em Educação Agrícola que me encontro cursando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para tanto, o presente questionário é um instrumento de coleta de informações sobre os/as jovens com matrícula no Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC no Campus Manaus Zona Leste, desenvolvido na Casa Familiar Rural em regime de alternância, ao qual solicito a gentileza de respondê-lo, de forma a colaborar na realização da citada pesquisa.

1. Como o senhor avalia a formação de jovens e adultos desenvolvida através do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC sob regime de alternância?
2. O Decreto 7.352 publicado no DOU/04/11/2010 **institui a Educação do Campo como política pública**, dando fundamento e legitimidade para a Pedagogia da Alternância que já tem amparo legal na LDB 9.394/96 em seus artigos 23 e 28. Com base nesse fundamento: - Quais as perspectivas de futuro da Educação do Campo tendo como metodologia a Pedagogia da Alternância no IFAM/Campus Manaus Zona Leste?

Anexo C



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



1- Dados de identificação:
Título do Projeto: Pedagogia da alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM / Campus Manaus Zona Leste.
Mestranda: Maria das Graças Serudo Passos
Instituição a que pertence: IFAM/Campus Manaus Zona Leste
Telefones para contato: (92) 3618-5121
Professor orientador responsável: Prof. Dr. Luis Mauro Magalhães
Instituição a que pertence: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Caro (a) Professor (a):

Estou realizando uma pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância e seus reflexos na formação profissional de jovens rurais, como atividade do Mestrado em Educação Agrícola que me encontro cursando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para tanto, o presente questionário é um instrumento de coleta de informações sobre os/as jovens com matrícula no Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC no CMZL, desenvolvido na Casa Familiar Rural em regime de alternância, ao qual solicito a gentileza de respondê-lo, de forma a colaborar na realização da citada pesquisa.

P - A partir da sua experiência como professor (a) do IFAM/CMZL é possível identificar alguma diferença referente às atividades pedagógicas desenvolvidas através do Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA/FIC sob regime de alternância na CFR de BVR com as atividades pedagógicas desenvolvidas no CMZL?

Anexo D



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA DIRETORIA SISTEMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFAM.

COMPETÊNCIAS:

Compete a Diretoria de Educação do Campo:

- I. Oferecer cursos de formação inicial e continuada, técnica e tecnológica a indígenas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, agricultores familiares, moradores de reservas extrativistas, seringueiros, quilombolas, pescadores partindo de uma proposta pedagógica que garanta o direito que essas populações devem ter de estudar no lugar onde vivem. Ficando demarcado politicamente o projeto de educação desejado por essas populações em conformidade com o Art.28 da LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB 36/2001, Resolução CNE/CEB 1/2002 e Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.
- II. Garantir uma política institucional de Educação do Campo capaz de promover o encontro entre os saberes acumulados pelos povos e os avanços científicos, em uma perspectiva de promoção do desenvolvimento local e territorial, permitindo assim, que campo e cidade assumam partes com características distintas, porém articuladas em uma mesma totalidade social.
- III. Estimular a estruturação de programas de Educação do Campo nos campi, orientando para a construção de propostas curriculares onde seja assegurado: a) – uma base nacional mínima unificada com componentes curriculares que represente aspectos da totalidade social (campo e cidade); e b) – uma parte específica com componentes curriculares que atendam as necessidades (culturais, de identidade, saberes dos povos do campo com todas as especificidades) preconizadas pela Educação do Campo.

- IV. Incentivar a implantação de Coordenações de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial nos campi do IFAM, garantindo assim, a implantação do Programa Institucional de Educação do Campo;
- V. Propor diretrizes e regulamentos nos cursos de educação do campo, tendo como referencial de formação dos sujeitos do campo: terra, trabalho, culturas, saberes e memória camponesa;
- VI. Desenvolver ações e projetos institucionais na Rede de Educação profissional Técnica e Tecnológica, para atender as demandas de Educação do Campo;
- VII. Implantar uma política de formação inicial e continuada aos servidores e parceiros institucionais com vistas a atuarem na educação do Campo, através de cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII. Fortalecer parcerias com as organizações vinculadas aos movimentos sociais do campo.
- IX. Propor convênios de cooperação técnica relacionados à educação do campo;
- X. Promover ações com vistas à captação de recursos para o financiamento de projetos de educação do campo;
- XI. Oferecer cursos, fora ou na instituição que promovam a inclusão social e maior articulação com as comunidades em seu processo de desenvolvimento, visando atender as suas necessidades socioeconômicas e culturais, bem como fortalecer os arranjos produtivos locais;
- XII. Representar o IFAM nos fóruns específicos e quando se fizer necessário;
- XIII. Propor Núcleos de Estudos e Pesquisa composto por agentes da sociedade civil e comunidade acadêmica dos diversos Campi que adotarem essa política;
- XIV. Mapear, sistematizar, as experiências de Educação do Campo dos Campi dos IF's socializando-as;

XV. Valorizar ações que estimulem a participação da diversidade de atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, considerando as dimensões de gênero, etnia, geração e raça;

XVI. Propor a adoção de estratégias pedagógicas participativas e dialógicas;

XVII. Adotar a Pedagogia da Alternância como proposta de educação ao atendimento de demandas específicas, tendo como referência os tempos e os espaços formativos, bem como seus princípios condutores da ação participativa;

XVIII. Propor critérios de seleção que garantam o acesso e permanência dos povos do campo nos cursos básico e superior;

XIX. Promover Fórum de Educação do Campo de caráter permanente com representações diversas da sociedade civil organizada;

XX. Promover seminários, encontros, oficinas, workshops, palestras e outras iniciativas, relacionados à Educação do Campo;

XXI. Elaborar editais específicos para atender demandas de comunidades isoladas ou em áreas de difícil acesso para oferecimento de cursos regulares nos locais de origem dos interessados, visando a formação integral e o desenvolvimento local;

XXII. Promover e aproximar o IFAM junto aos movimentos de educação do campo participando dos fóruns e outras iniciativas organizados em todo território nacional.

(Grupo de Trabalho de Educação do Campo, da Floresta e das Águas, do Campus Manaus Zona Leste, constituído para criação de competências da Diretoria Sistêmica de Educação do Campo do IFAM. Outubro de 2010).