



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IRIS COSTA DA SILVA

**TERRITÓRIOS FORMATIVOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: ESTUDO DE CASO
NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO - EFAC**

MACAPÁ

2022

IRIS COSTA DA SILVA

**TERRITÓRIOS FORMATIVOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: ESTUDO DE CASO
NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO - EFAC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes

MACAPÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

S586t Silva, Íris Costa da.
Territórios formativos na Amazônia amapaense: estudo de caso na escola família agroextrativista do Carvão - EFAC / Íris Costa da Silva. - 2022.
1 recurso eletrônico. 93 folhas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.
Orientadora: Professora Doutora Raimunda Kelly Silva Gomes

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e apêndices.

1. Educação rural – Mazagão (AP). 2. Educação não-formal. 3. Professores - Formação. Escola familiar agrícola – Carvão – Mazagão, AP. I. Gomes, Raimunda Kelly Silva, orientadora. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey. 22 ed. 370.1934698116

SILVA, Íris Costa da. **Territórios formativos na Amazônia amapaense**: estudo de caso na escola família agroextrativista do Carvão – EFAC. Orientadora: Raimunda Kelly Silva Gomes. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.

**TERRITÓRIOS FORMATIVOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: ESTUDO DE CASO
NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO - EFAC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 22/04/2022

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes
Orientadora e Presidente


Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Membro Titular Interno ao Programa


Profa. Dra. Leila Maria Camargo
Membro Titular Externo ao Programa

AGRADECIMENTOS

À minha doce **Mãe, Dona Rosa**, a quem carinhosamente chamo de Roseira e a quem dedico mais essa conquista, mulher de garra, humilde, honesta, virtuosa, sincera, amiga, o meu maior exemplo de vida e caridade. Minha mãe, mulher de uma paciência sem igual, analfabeta, que me deu o melhor que pôde, incentivando-me ao falara: “você vai conseguir, vai dar certo”, mesmo muitas vezes não tendo proporção da grandeza do projeto. **EU TE AMO, MÃE!**

Ao meu pai, Seu **Antônio Francisco**, que mesmo com pouco estudo sempre colocou a importância dos estudos, da formação intelectual para todos os filhos. Seu sonho era que eu fosse “Doutora.” Estou chegando lá, meu pai!

Às minhas irmãs, **Amanda Costa**, que não mediu esforços e sempre me ajudou no cuidado com minha filha. **Atanilde Silva**, que me ofereceu espaço para estudo em sua casa e tantas vezes fez um chá ou um café para que as forças revigorassem. **Eina Silva**, que sempre me deu grande apoio emocional, ela fala que sou sua inspiração. **Arealde Costa**, que tantas vezes me ajudou com palavras e suas leituras ímpares. **Mariula Costa**, que é meio “estressada,” mas sempre fala “você vai conseguir, tu vais ver.” E a minha amada e querida irmã, **Maguir Silva** (*in memoriam*). Era apaixonada pelas letras, poesias e amava escrever, tantos cadernos guardam seus pensamentos, “não sei porque você se foi, tanta saudade eu senti”, sua partida foi precoce, deixa enorme saudade e vazio, e desde então os dias são mais nublados. Queria ter você comigo nesse momento arrumando a mesinha para a comemoração desta conquista. Saudades e saudades, TE AMO!

A minha doce menina, **Maria Jhúlia** por quem forjo o aço do meu corpo e me orienta a persistir. Você é o motivo das batidas do meu coração, minha inspiração, meu sustento, falaria de você em um livro, Te amo além e infinito.

Ao meu companheiro de vida, **Marco Antônio Costa**, que jamais desistiu de mim, mesmo quando estávamos mais distantes, confiou e permaneceu na torcida por mais essa conquista, meu “google”, obrigada, meu amor, por todas as orientações, críticas e paciência.

Aos meus amigos, peças fundamentais na caminhada, especialmente **Edson Reis e José Silva**. Amigo é coisa para se guardar e vocês são raridades.

Às minhas amigas, frutos do PPGED. **Darllen Silva**, você foi fundamental para esse sonho ser iniciado, **GRATIDÃO!** **Walquíria Pereira**, obrigada por tudo e por tanto, tantas vezes me ouviu e dizia “calma mana, tu vais conseguir, qualquer coisa eu estou aqui, pode me chamar.” A minha doce amiga, **Adaíles Lima**, pelas leituras, pelo incentivo, pelas palavras de conforto, parceria e preocupação.

Aos meus **colegas da turma 2019**, vocês foram peças fundamentais para uma caminhada mais leve, foram apoio, incentivo e direção, minha admiração pela jornada de cada um, certeza que será do PPGED para a vida.

À minha orientadora **Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes**, educadora, companheira e amiga nos meus dias mais difíceis, obrigada por acreditar em minha capacidade, sempre me ajudando (por vezes foi uma psicóloga). Agradeço sua paciência, simplicidade e carisma, sempre contribuindo de forma brilhante para que chegássemos a esse resultado, proporcionando-me conhecer de perto a realidade de uma escola família, onde me fez conhecer o verdadeiro sentido do trabalho em equipe, coletivo e humano.

A todos os educadores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, em especial as professoras, **Ilma Barleta, Eliana Paixão e Helena Simões** e ao professor **André Guimarães**, que sempre me incentivou a buscar a pós-graduação, sem dúvidas vocês contribuíram significativamente à minha formação e conquista.

À Prof^a Dr^a. **Patrícia Rocha Chaves**, orientadora de graduação, que me despertou o sonho de cursar um mestrado, que compartilhou comigo saberes e experiências de sua vida acadêmica, que foi amiga nos momentos de dificuldades. Minha gratidão por toda paciência e carinho, foi uma verdadeira consultora de experiências e grande incentivadora dessa caminhada.

A Prof^a. Dr^a. **Leila Maria Camargo**, sempre com um jeitinho único e especial de colocar as palavras, que muito contribuiu para a importância de nós, amazônicos, olharmos e conhecermos, de fato, a Amazônia, a partir da disciplina: Currículo e Formação de Professores na Amazônia, GRATIDÃO!

A **Escola Família Agroextrativista do Carvão** – EFAC que acreditaram no caráter sério da presente pesquisa, assim, como da pesquisadora, confiando na seriedade em pauta.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), pela parceria com o Programa, a fim de possibilitar uma caminhada mais leve e digna.

À **Universidade Federal do Amapá** (UNIFAP), pelo magnífico curso de Educação que ofertar-nos a possibilidade de crescimento intelectual.

Não é só imoral cobrar a dívida externa, também é imoral pagá-la, porque, fatalmente, significará endividar progressivamente os nossos povos.

Dom Pedro Casaldáglia

RESUMO

Percorrer o contexto das questões que envolvem os aspectos econômicos, políticos e sociais no que tange o território como espaço formativo, nos demanda compreender seu conceito para além das relações de poder e sociais. Esta dissertação tem como *objetivo* compreender os saberes dos educadores do campo sobre territórios formativos e suas contribuições para o fortalecimento da pedagogia da alternância na Escola Família Agroextrativista do Carvão-EFAC. O estudo teve como *lócus* a EFAC, situada no Distrito do Carvão, pertencente ao município de Mazagão/AP, localizado à 37 km de Macapá. No que concerne à *metodologia*, trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa. As etapas da pesquisa consistiram em: 1) levantamento bibliográfico; 2) condução dos procedimentos éticos; 3) observação direta na EFAC; 4) levantamento documental; 5) entrevistas semiestruturadas com colaborador chave do quadro administrativo-pedagógico da EFAC. E por fim, a análise qualitativa dos dados obtidos. Os *resultados* apontam que a compreensão de território formativo é pautada na relação tempo/vivência escola e comunidade. De maneira que se compreende território como a base educacional, visto que o trabalho parte da comunidade para escola, fomentando assim, uma escola viva, com ações valoradas pela Pedagogia da Alternância, cujos sujeitos detém apropriação cultural, a fim de compreender sua essência social na articulação escola-comunidade. Assim, constatou-se a importância do Território Formativo para a valorização dos saberes, vivências e singularidades dos sujeitos na Amazônia Amapaense, o que se reflete diretamente na formação do sujeito, bem como no desenvolvimento da região.

Palavras-chave: Amazônia. Território Formativo. Saberes.

ABSTRACT

Going through the context of the issues that involve the economic, political and social aspects regarding the territory as a training space, demands us to understand its concept beyond the power and social relations. This dissertation aims to understand the knowledge of rural educators about formative territories and their contributions to the strengthening of the alternation pedagogy at the Escola Família Agroextrativista do Carvão-EFAC. The locus of the study was the EFAC, located in the Carvão District, belonging to the municipality of Mazagão/AP, located 37 km from Macapá. Regarding the methodology, it is a case study, with a qualitative approach. The research stages consisted of: 1) bibliographic survey; 2) conducting ethical procedures; 3) direct observation in the EFAC; 4) documentary survey; 5) semi-structured interviews with a key employee of EFAC's administrative-pedagogical staff. And finally, the qualitative analysis of the data obtained. The results indicate that the understanding of the formative territory is based on the relationship between time/experience at school and community. So that territory is understood as the educational base, since the work starts from the community to the school, thus promoting a living school, with actions valued by the Pedagogy of Alternation, whose subjects have cultural appropriation, in order to understand their social essence in the school-community articulation. Thus, the importance of the Formative Territory was verified for the valorization of knowledge, experiences and singularities of the subjects in the Amapaense Amazon, which is directly reflected in the formation of the subject, as well as in the development of the region.

Keywords: Amazon. Formative Territory. knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Ilustração representativa das interrelações existentes entre Espaço e Território

Figura 02 – Espacialização Temporal da criação das EFA's do Estado do Amapá

Figura 03 – Espacialização Geográfica das EFA's do Estado do Amapá

Figura 04 – Localização Geográfica da Área de Estudo

Figura 05 – Pilares de uma EFA

Figura 06 – Número de matrículas na EFAC 2017 a 2021

Figura 07 – Área externa da EFAC

Figura 08 – Refeitório/Auditório EFAC

Figura 09 – Infraestrutura da Escola Família Agroextrativista do Carvão – Mazagão/AP

LISTA DE SIGLAS

AAES – Associação dos Amigos do Espírito Santo

ANAMA – Associação Nossa Amazônia

CFR – Casas das Famílias Rurais

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNM – Confederação Nacional do Municípios

EFAC – Escola Família Agroextrativista do Carvão I

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Educacionais

PA – Pedagogia da Alternância

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REBEC – Revista Brasileira de Educação do Campo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SOCEAP – Sociedade Central dos Agricultores do Território Federal do Amapá

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UEAP – Universidade do Estado do Amapá

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Comunidades de Abrangência da EFAC

Tabela 02 – Número de Colaboradores na EFAC 2017 a 2021

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 DOS MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS À TERRITÓRIO FORMATIVO	4
1.1 OS MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES	4
1.2 DESBRAVANDO TERRITÓRIOS E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS	10
1.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO (RE) EXISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA UM TERRITÓRIO FORMATIVO DO CAMPO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE	15
2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTRASTES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZONIA AMAPAENSE	20
2.1 AS AMAZÔNIAS: CONTRASTES PARA A (RE) EXISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
2.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: METODOLOGIA EDUCATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE	30
3 CONHECENDO O LUGAR DE ESTUDO – ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO	39
3.1 CONHECENDO A ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO -EFAC	39
3.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA EFAC	44
3.2.1 Infraestrutura da Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC	50
3.3 METODOLOGIA	53
3.3.1 Fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa	53
3.3.2 Etapas da Pesquisa	56
4 PERCEPÇÃO DAS LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS DA EFAC SOBRE TERRITÓRIOS FORMATIVOS	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	74
Apêndice B: Roteiro de entrevista semiestruturada	

MEMORIAL

A experiência que o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá me proporcionou, sem dúvidas é indescritível, mas primeiramente volto meus pensamentos ao extraordinário sentimento de gratidão, principalmente pela oportunidade tida em adentrar em um curso desse porte em uma universidade referência.

Na graduação em Geografia, que cursei nesta mesma universidade, sempre me inclinei às leituras de base epistemológicas, filosóficas e geográficas que contribuíssem para a compreensão da realidade educacional que eu viria a atuar.

Tive a oportunidade de realizar minha monografia trazendo o histórico de fundação e atuação da Comissão Pastoral da Terra, instituição referência na Amazônia quando se trata dos sujeitos subalternizados. Nessa pesquisa pude presenciar de perto as lacunas existentes no Território rural de um pedacinho dessa vasta Amazônia, e dar ênfase as situações que esses sujeitos enfrentam para terem o direito de permanecer em suas terras.

Desde então, passei a olhar com um “binóculo” os múltiplos sujeitos, bem como a aprimorar minha maturidade intelectual, visando sempre ter uma consciência crítica de mundo. Com a pesquisa da monografia surgiu a necessidade de aprofundar os estudos da Amazônia, em especial na Amazônia Amapaense, e o desejo foi falar da educação do campo, cuja modalidade fez parte da minha história e formação.

Eu precisava falar do campo, tinha essa ânsia, eu sou do campo, minha base educacional foi no campo, e reverbero minha trajetória com muito orgulho de mim, “a menina de pés descalços”, que tinha como calçado principal uma havaiana branca de alças azuis ou marrom, que levava seus cadernos dentro da sacolinha branca da baiuca para não molhar, que conhecia tão somente os lápis, sempre acreditou que através da educação mudaria sua vida e de sua família e acreditem, estou no caminho certo.

Anos se passaram e eu vejo que minha trajetória enquanto estudante e pesquisadora galgou caminhos de muito aprendizado. Lógico que não posso romantizar a vida do campo, porque a realidade não é o que vemos na ficção, contudo, eu também vivi uma infância que tinha contraponto, a vida feliz na roça e a vida recheada de sonhos, alguns já realizei, e estou no caminho de tantos outros.

Assim, com a oportunidade de fazer o mestrado em Educação no Programa de Pós - graduação na UNIFAP (2019), adentrei o universo da pesquisa na área de culturas, educação e diversidades, a escolha se deu quando vi nas linhas de pesquisa “Educação do Campo”, pronto, neste momento vi a oportunidade de falar do campo, falar de território, falar do que em mim

estava em estado de problematizações.

E então, algumas indagações se fizeram necessárias. Como falar de forma mais pontual sobre Educação do campo na Amazônia? Educação do campo ou rural? Educação familiar agrícola?

Essas temáticas até um tanto distantes das leituras e discussões acadêmicas por mim vivenciadas. Mas que se faziam presentes em minhas inquietações quando sonhei com o mestrado em geografia, a priori, meu objetivo era dar continuidade na pesquisa sobre a CPT, contudo a demora na aprovação e início do mestrado na especialidade de geografia me levou a sonhar com o mestrado em educação, e quando pensei em ingressar no curso, meu objetivo primeiro sempre foi falar de educação do campo, e eu não podia deixar a oportunidade passar.

Pela familiaridade com meu lugar de origem, pensei em falar da educação do campo em uma EFA, mas não tinha muita certeza do que tratar, posteriormente minhas indagações partiam para uma necessidade de se compreender como as EFA's trabalham o conceito de território, mas falar de território é muito abrangente. Logo no início do curso do mestrado em educação eu pude me sentar com minha orientadora e aos poucos ir adquirindo uma nova visão de atuação do território, até delimitarmos nossa pesquisa para uma compreensão de Território Formativo no contexto educacional.

No decorrer do curso, durante a disciplina Currículo e Formação de Professores na Amazônia, onde tive a oportunidade de conhecer mais sobre as escolas famílias do Amapá, se enfatizou a necessidade de pesquisas relacionadas aos povos do campo, das águas e das florestas, populações tradicionais da Amazônia, bem como as singularidades de seus territórios e do currículo, no sentido de se considerar a cultura educacional amazônica nos seus múltiplos territórios.

E uma indagação sempre me acompanhou, por que o conceito de território que aprendemos na universidade é delimitado, é tão distante do que encontramos na vivência, principalmente na vivência do campo? Para essa indagação, hoje compreendo que tal resposta só viria após a pesquisa em campo, só viria bem mais tarde.

Portanto, propor uma pesquisa no contexto Amazônico, em especial na Amazônia Amapaense que contemple seus múltiplos territórios, é principalmente uma forma de ratificar a importância dos saberes, vivências e experiências das populações tradicionais locais ao considerar que o território formativo no viés educacional é ferramenta para se alcançar uma educação efetiva, sobretudo, no campo amapaense.

INTRODUÇÃO

A abordagem do território é uma das categorias essenciais para a construção das análises propostas nesta pesquisa. De acordo com Saquet (2007) o território possui múltiplas dimensões de uma realidade cotidiana, as quais são fundamentais no processo de efetivação de políticas e ações educacionais, pois é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades e identidades, a partir das relações sociais ali existentes.

Entendemos, o território como espaço de construção de saberes, com novas significações, com mudanças epistêmicas, de construção de novas racionalidade sociais, e consequentemente, novos territórios como espaços formativos de construção identitária dos sujeitos e suas dimensões sociocultural, ambiental, econômica e política.

Nessa vertente, de acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Logo, nota-se ao longo dos anos a frequência desse discurso nos mais variados meios que discutam ou envolvam discursos que refletem sobre a educação.

Apoiamo-nos nos pensamentos de Guido (2007) ao afirmar que quando se insiste no mote Educação e Cidadania, é porque a sociedade ainda carece desses fatores vitais, assim, essa reflexão confirma a ausência da verdadeira educação e da autêntica cidadania. Ao considerarmos, em particular, o espaço rural, essa carência se torna ainda mais evidente.

A educação do campo, sempre esteve ligada às mazelas da desigualdade social que perdura no Brasil. Infelizmente ainda é citada como se fosse uma parte ruim da sociedade, e ainda é vista com olhar preconceituoso, os campos ainda são tratados como espaços marginais e de atrasos nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira.

Nesse contexto, destaca-se que a valorização da sociobiodiversidade do lugar é fator determinante para o diálogo entre os múltiplos territórios e seus saberes, visto que a dificuldade de acesso a uma educação que tenha representatividade junto ao modo de vida persiste na realidade camponesa. Assim, quando se trata a importância da sociobiodiversidade do território nas relações sociais, se dá suporte para a compreensão das relações socioambientais, visto que as problemáticas que os sujeitos enfrentam no campo social, ambiental, educacional e econômico são diversos.

Neste sentido, abarca a importância da discussão da problemática ambiental, que

aparece como uma das dimensões fundamentais da sociedade. Leff (2000) norteia a esse respeito que:

[...] cada vez mais se torna evidente o fato de que os problemas globais têm sua concretude no nível local. É no espaço do município e na comunidade que a sustentabilidade dos processos produtivos passa pela gestão democrática dos recursos ambientais. A representatividade de uma comunidade perante o governo nacional e uma ordem econômica mundial resulta inoperante, já que ali os critérios de tomada de decisões situam-se acima das consciências, dos valores e dos interesses que definem as condições de produção de cada localidade.

Destaca-se nesse contexto que as questões ambientais repercurtem para populações em todos os cantos do planeta, problematizamos assim, nesta construção os saberes e práticas educacionais que explicitam a necessidade de uma compreensão mais consistente e precisa sobre os processos educativos, principalmente no contexto que permeia o território Amazônico, dando ênfase no território, aqui discutido como principal parâmetro para formação e transformação do sujeito, visto que o referido conceito emerge a compreensão de espaço formativo para além dos conteúdos escolares o que.

Por conseguinte, denota-se uma análise dos saberes populares constitutivos das práticas educativas, na tentativa de compreendermos como se configura esse campo teórico-prático no âmbito da discussão transversal e interdisciplinar, no contexto específico da educação na Amazônia. Partimos da Educação Popular Freiriana, enquanto campo constitutivo de ação educativa, práticas e saberes de diferentes perspectivas, visto que a compreensão desse campo poderá trazer uma contribuição para a apreensão dos fundamentos dos saberes e práticas populares em educação, de modo particular, de seus processos constitutivos, sujeitos, relações e contextos.

Refletindo as contradições que forjam o território como espaço formativo no viés educacional, com questões que perpassam a disputa territorial nessa vasta imensidão, esta pesquisa se configura como instrumento de voz para o homem e mulher do campo, tendo assim, importante relevância para a academia e sociedade amapaense de modo geral.

Ao olharmos o processo histórico desta construção, vislumbra-se nesta pesquisa, refletir acerca dos saberes dos educadores do campo sobre território e educação e suas implicações no processo educativo, na escola família agroextrativista do Carvão na Amazônia, compreendendo o território em sua complexidade, que consiste em reflexões sobre as relações geopolíticas e culturais de um determinado espaço e/ou contexto social, o que para Ratzel (1844-1904), está diretamente correlacionado as experiências cotidianas e as relações de poder existentes.

Compreende-se portanto, o Território formativo como a valorização do saber prévio, do conhecimento tradicional aliado ao conhecimento das ciências. É portanto, a construção da base

educacional da EFAC, é o alicerce escola e comunidade, é a valorização do lugar e dos sujeitos.

Nos vislumbra então compreender que as relações estabelecidas e os saberes que as circundam, constituem-se em um processo pedagógico de construção coletiva que conecta os modos de vida com o saber-fazer da educação escolar, o que para Freire (2003), consite na integração continua de ação-reflexão sobre determinado contexto social. Partindo desse pressuposto questiona-se: De que maneira a concepção de territórios formativos é compreendida pelos educadores sociais do campo na Escola Família Agroextrativista do Carvão?

Para atender esta indagação, defendemos a hipótese de que a Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC, compreende território formativo como sendo sua base educacional, ou seja, é a valorização do saber prévio dos sujeitos aliados aos saberes das ciências na construção das relações a partir de seu lugar.

Esta pesquisa justifica-se pela ausência de estudos sobre a discussão de Território Formativo, em uma EFA, especialmente na Amazônia Amapaense, a considerar: a) Carência de estudos sobre território como espaço formativo para a educação do campo; b) reflexões sobre o tripé de desenvolvimento das EFA do Carvão como (RE) existência da educação do campo na Amazônia Amapaense; c) A Pedagogia da Alternância tem sido uma metodologia educacional aliada na formação e valorização de saberes e espaços da vida do campo.

Os objetivos desse estudo consistem em:

Objetivo geral:

- Compreender os saberes dos educadores do campo sobre territorios formativos e suas contribuições para o fortalecimento da pedagogia da alternancia na escola família agroextrativista do Carvão-AP.

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre os fundamentos epistemológicos de territórios Formativos e a Educação do Campo na Amazônia Amapaense;
- Analisar a importância da compreensão dos territórios formativos para o fortalecimento da alternância;
- Compreender as percepções dos educadores sociais da EFAC sobre territórios formativos;

Esta pesquisa, pauta-se num estudo de caso, dado os aspectos singulares que permite ênfase em situações pertinentes àquela que refere a realidade (YIN, 2015), com abordagem qualitativa, visto que os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Minayo (2001), pondera que a pesquisa qualitativa 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.

Assim, as etapas da pesquisa consistem em: 1) levantamento bibliográfico; 2) condução dos procedimentos éticos; 3) observação direta na EFAC; 4) levantamento documental; 5) entrevistas semiestruturadas com sujeito chave do quadro administrativo-pedagógico da EFAC. E por fim, em análise qualitativa dos dados obtidos. Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: 1) elementos pré-textuais e introdutórios; 2) seção I - reflexões sobre território formativo na Amazônia Amapaense; 3) seção II - Pedagogia da alternância: Contrastes e Desafios da Educação do Campo na Amazônia Amapaense; Seção III – Conhecendo o Lugar de Estudo – Escola Família Agroextrativista do Carvão e Seção – IV Compreendendo Território Formativo na Educação do Campo na Percepção das Lideranças Comunitárias da EFAC, seguida das considerações finais e referências utilizadas no decorrer deste estudo.

SEÇÃO I- DOS MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS À TERRITÓRIO FORMATIVO

Então o território formativo é uma valorização do saber prévio é uma valorização reconhecimento, do conhecimento tradicional e esse reconhecimento ele sofre enriquecimento a partir do que a ciência tem. (LIDERANÇA COMUNITÁRIA).

1.1 OS MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Como dito, o conceito de território tem sido discutido em diversos campos do conhecimento, principalmente na Pesquisa social e geoespacial. O termo território é originário do Latim (*territorium*), do vocábulo “terra”, que significa apropriação e administração política, enfatizado por diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos: a geografia, a antropologia e a sociologia, bem como o estado para a definição de área física ou simplesmente espaço de governabilidade. De acordo com Raffestin (1993), o espaço antecede o território, ao ser compreendido como produto das diversas relações sociais estabelecidas, a coexistência, a objetivação e a materialidade das questões sociais, econômicas, políticas e culturais (EPC):

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator “territorializa” o espaço. (...) O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Para Raffestin (1993) a formação do território se dar a partir da preexistência do espaço, em que os atores coletivos sintagmáticos (aqueles que realizam um programa, como o Estado, empresas, etc...) e paradigmáticos (aqueles que derivam de uma divisão classificatória, os mais variados indivíduos pertencentes a uma população) se apoderam através de suas ações conduzindo-o aos seus campos de interesses.

O espaço preexiste a qualquer ação humana. Logo, o território se apoia no espaço até o momento em que os atores sociais manifestam a sua intenção de apropriar-se dele e nele executar um trabalho. O território, nessa perspectiva, é uma produção projetada a partir do espaço, no qual envolve todos os sujeitos sociais e suas relações de poder. Assim, o espaço é a prisão original do homem, considerado como a matéria-prima e o território é a prisão construída pelo homem que o toma para si, tendo-o como resultado das suas ações na sociedade.

Nessa vertente, Raffestin (1993) descreve o território como um sistema, formado por tessituras (malhas), nós (pontos de localidades) e redes (ligações entre pontos) que, a partir de uma representação, os atores vão proceder à repartição das superfícies, à implantação de nós e à construção de redes. Segundo o autor, nem sempre as práticas espaciais, ainda que malhas, nós e redes não sejam sempre diretamente observáveis, pois podem pura e simplesmente estar ligados a decisões. Mesmo que não sejam discerníveis, exceto para os atores sintagmáticos, têm uma existência com a qual é preciso contar, pois intervêm nas estratégias. “Toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma “produção territorial” que faz intervir tessitura, nó e rede” (RAFFESTIN, 1993, p. 150).

Esses sistemas de tessituras, de nós e de redes organizadas hierarquicamente permitem assegurar o controle sobre aquilo que pode ser distribuído, alocado e/ou possuído. Permitem ainda impor e manter uma ou várias ordens, como também realizar a integração e a coesão dos territórios. Assim, esses sistemas constituem o invólucro no qual se originam as relações de poder. Tessituras, nós e redes podem ser muito diferente de uma sociedade para a outra, mas estão sempre presentes, podem ser formadas a partir do princípio da propriedade privada ou coletiva, encontramos-nas em todas as práticas espaciais.

Território geralmente é compreendido como um espaço delineado e controlado no qual certos poderes são exercidos. Muitas vezes, o poder do estado; como um produto de posse e valor simbólico, um determinado grupo social; como um espaço de relações econômicas; e como um espaço de expressão. A relação entre sociedade e natureza, algumas formas de interação, uso e posse recursos naturais. Estas são algumas formas de compreensão, revelando certos aspectos de Territórios: suas dimensões políticas, culturais, econômicas e naturais (HAESBAERT, 2003, p. 13).

É possível verificar nesta interpretação que se valorizam métodos de aspectos políticos territoriais e métodos de priorização de territórios. Segundo Haesbaert (2007), a dimensão natural constitui as duas principais tradições na definição Este conceito está no reino geográfico. A dimensão cultural do território também afeta num debate teórico baseado na reavaliação das dimensões locais, identidade e identidade, chama a atenção para as peculiaridades da existência e reexistência de diferentes grupos Social. Embora pareçam ser tendências diferentes na análise territorial, geralmente são Usadas desta forma, essas dimensões são complementares na compreensão da dinâmica como os grupos sociais são organizados, seus símbolos e relações de poder, sua relação com a natureza, com o país e suas interações dentro e fora do território.

Entende-se assim, que Território é uma estrutura social que segue a dinâmica do grupo,

permite que exista e esteja sempre em movimento, logo passa pelo constante processo de construção, processo de desconstrução, redefinição ou reconstrução ou territorialização. A desterritorialização e a reterritorialização ocorrem em diferentes intervalos de tempo, a partir de várias horas ou gerações; configurar espaços contínuos ou descontínuos. Suas fronteiras são óbvias ou mais móveis, as fronteiras se cruzam e os territórios coexistem no mesmo espaço.

Portanto, adentrar na discussão do referido conceito, importa ressaltar a contribuição de Friedrich Ratzel que, no século XIX, trazia a ideia de “espaço vital”, uma visão mais naturalizada do território articulada com as ideias de Estado e fronteira, controle e dominação sobre o espaço. Assim, se era possível notar a existência de um “laço espiritual” ou uma “ligação psicológica” ao solo (utilizado também como sinônimo de território), “laços muito mais sólidos que o simples costume do trabalho comum” (RATZEL, 1988, p. 22 apud HAESBAERT, 2003, p. 14).

Autores que permeiam essa discussão mais atual acerca do território, mas não menos importante na influência no debate, como Robert Sack e Claude Raffestin, já no fim do século XX enfatizavam a dimensão do poder sobre o espaço, na construção das territorialidades.

Sack (1986 apud HAESBAERT, 2003; 2006) considera a territorialidade como uma “base de poder” para criar e manter tanto a ordem social quanto o contexto geográfico, sendo este a forma como as pessoas organizam e dão significados ao espaço. Raffestin (1980; 1988 apud HAESBAERT, 2003; 2006) trata do território como um espaço apropriado, produzido e dotado de significado pela sociedade, como uma “prisão” dos homens para eles próprios; e considera a territorialidade como conjunto de relações criadas pelos homens enquanto membros de uma sociedade. Estes autores contribuem, portanto, para a construção da ideia de território como algo que vai além do espaço visível, da base física, natural, do território.

Observa-se de acordo com Haesbaert (2006) e Souza (1995) que a discussão de território permeia, como sendo campo de forças que possui variadas escalas espaciais e temporais e é delimitado espacialmente pelas relações sociais de poder em suas múltiplas dimensões: políticas, econômicas e simbólicas. Denominando, assim, o caráter relacional do território em contraposição ao território como substrato físico, como base material anterior às sociedades, assim:

Poderíamos afirmar que o território, relacionalmente falando, ou seja, enquanto mediação espacial do poder, resulta da interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder, desde sua natureza estritamente política até seu caráter mais propriamente simbólico, passando pelas relações dentro do chamado poder econômico, indissociáveis da esfera jurídico-política (HAESBAERT, 2006, p. 93).

Desta feita, podemos compreender que o Território, “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p.78), não devendo, no entanto, ser reduzido à figura do Estado, ao qual se vincula a ideia de território nacional. Um território pode ser compreendido como a articulação de relações sociais no espaço, ou o resultado das articulações entre os atores sociais locais, que percebem uma identidade comum, que criam uma teia de forças, de relações sociais e de poder, o que acaba por definir um limite com base na alteridade (FLORES, 2003; SOUZA, 1995).

Ademais, Território, também pode ser definido como “espaço simultaneamente dominado e apropriado” (HAESBAERT, 2002, p. 121), onde permeiam formas de controle por determinado grupo ou classe e no qual se criam raízes de cunho social. A dominação e a apropriação acontecem continuamente, numa relação desigual de forças. Fernandes (2004, 2008) afirma que o território, independentemente de sua forma e conteúdo, é sempre uma construção política fundada nas relações de poder. E neste sentido, coloca no debate sobre território o elemento da ação política como movimento social, perpassando a noção de conflito social. O território é convenção e é confrontação: “Exatamente porque o Território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades” (FERNANDES, 2004, p.4).

Para Santos (1998) o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade, segundo o autor, é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise de disciplinas como história ou geografia. O território usado é uma categoria de análise.

Andrade (1998) propõe que o conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.

Na opinião de Andrade (1998), a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando sentimento da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre as mesmas. E, na medida em que ocorre a expansão do território, dialeticamente, promove a ampliação da territorialidade e provoca a desterritorialidade, para os grupos que se sentem prejudicados com a forma e a violência com que é feita esse processo, o que fica explícito quando o autor cita a questão dos

povos indígenas, onde enfatiza que:

Os indígenas, por exemplo, tomaram conhecimento do processo de espoliação econômica e de desaculturação a que estavam sendo submetidos; os posseiros, que já estavam sendo expropriados nas áreas de origem e procuravam acesso à terra naquelas em povoamento, se sentiam novamente espoliados e, naturalmente, reagiam à territorialização a que eram submetidos pelas forças políticas e pelos órgãos de comunicação. E aí, na expansão do território e na consolidação da territorialidade, eles sentiam os choques culturais que os violentavam, como no caso do uso da terra, a diferença entre a concepção da terra como mercadoria e da terra como valor de uso. (ANDRADE, 1998, p. 214)

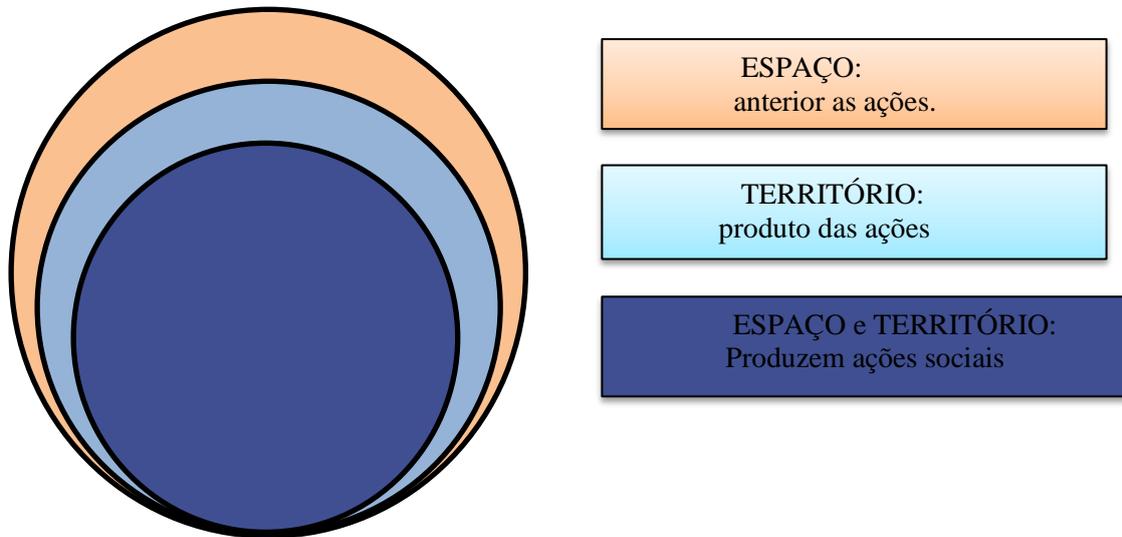
Da leitura do excerto em foco, nota-se, portanto, que a dinâmica da expansão do território, ao passo que promove a territorialidade, que é o sentimento de pertencimento de um grupo social, provoca a desterritorialidade, processo que ocorre de forma voluntária ou forçada e violenta, como é o caso dos indígenas e dos posseiros relatados pelo autor, representa assim, a perda do controle da territorialidade.

É importante destacar, que no caso dos indígenas, eles tomaram conhecimento do processo de espoliação e da desaculturação, a qual foram submetidos e que resultou diretamente nos mais diversos tipos de violência e choques culturais, já os posseiros, por sua vez, quando expropriados nas áreas de origem e foram procurar acesso à terra que já estava em povoamento, sentiram mais uma vez a espoliação e reagiram à territorialização imposta pelas forças políticas e pelos órgãos de comunicação. Evidencia-se, nesse processo, como o uso do território, é usado conforme os interesses dos indivíduos, que atribuem concepções diferentes para o uso da terra como mercadoria e a terra como valor de uso.

No entanto, rotineira e cotidianamente ainda se confundem frequentemente os termos território e espaço Santos e Silveira (2006). A diferenciação entre os termos é muito tênue, mas necessária para não dificultar as leituras e conceituações Saquet, (2009). E, apesar de serem distintos, espaço e território não podem ser dissociados, um está no outro. O espaço antecede o território e este se forma por meio daquele. O território resulta de uma ação conduzida por um ator que, ao se apropriar de um espaço, o territorializam, ou seja, ocupam. Nesse sentido, território e espaço são diferentes, o território se apoia no espaço, mas configura-se como uma produção por meio dele.

As experiências, vivências e representações sociais acontecem num determinado espaço e território, num determinado tempo. Para exemplificar esse contexto, a figura abaixo, representa a inter-relação de espaço e território.

Figura 01 – Ilustração representativa das interrelações existentes entre Espaço e Território



Elaboração da autora (2021)

Como se pode observar a partir da figura 01, no que tange a inter-relação de espaço e território verifica-se a partir da visão de Raffestin (1993) que são elementos que apresentam valores diferenciados, no entanto, é importante frisar de que o espaço é apresentado como a matéria-prima, ele está ali, naturalmente, logo o espaço é anterior às ações humanas, enquanto o território se forma a partir das ações do homem num determinado espaço, concreto ou abstratamente, produto das ações dos atores sociais que projetam um trabalho conforme os campos de interesses e relações de poder. Assim, espaço e território, produzem ações sociais

Nesta ótica de representação, ao olharmos o território na perspectiva das ciências geográficas, teremos como princípio as representações e relações estabelecidas entre o homem/mulher e o meio nos quais estão inseridos. De acordo com Santos (2007) é possível compreender a geograficidade como condição essencial para debater e compreender o que se faz hoje no mundo a partir do conhecimento do que é o território, como podemos ponderar na observação a seguir:

[...] o território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir da manifestação da sua existência. A geografia passa a ser aquela disciplina tornada mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (SANTOS, 2007, p.13)

Em decorrência da concepção ora em apreço, é possível notar que Santos (2007), entende por território o lugar em que acontecem todas as ações, as paixões, todas as formas de

poder, de forças, fraquezas, é o local onde a história humana, de fato, se realiza, pois é nele que os indivíduos manifestam sua existência por meio de suas atividades cotidianas. A geografia, nesse contexto, torna-se a disciplina capaz de capturar e dialogar a dramaticidade do mundo, tanto na perspectiva global, quanto regional e local.

Nas entrelinhas do enfatizado por Santos (2002), Santos (2007) e Fernandes (2008) é necessário tomar precauções a fim de que a percepção de território não seja má interpretada, pois devido a sua multidimensionalidade de compreensão da realidade, é preciso relacioná-lo constantemente às questões sociais, políticas, geográficas e as representações sociais existentes.

1.2 Desbravando territórios e suas dimensões formativas

Para essa discussão teremos como ponto de partida os achados de Freire (2002), que nos apresentou uma pedagogia que se inspira na educação libertadora, cujo ponto de debate se concentra na existência do ser humano. Assim, é fundamental apontar que partindo da realidade do educando, se torna possível conseguir o envolvimento das pessoas no processo ensino-aprendizagem. Logo, a abordagem parte sempre da motivação intrínseca dos indivíduos, que, num momento histórico, visam a uma transformação social. Enquanto nossas escolas estiverem ministrando conteúdos distanciados da realidade do educando, estaremos distantes também de “fazer educação”. Visto que, mais do que abrir mentes e corações a Educação Popular, aborda uma educação como prática da liberdade, exige metodologias e produção de conhecimento emancipatórios, o que implica:

[...] reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento de ser condicionada, humildade, luta em defesa dos direitos dos educadores (as), apreensão da realidade, exige alegria e esperança, exige curiosidade, convicção de que a mudança é possível, exige comprometimento, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, tomada consciente de decisões, exige liberdade a autoridade, disponibilidade para o diálogo, risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação e exige rigorosidade metódica, etc (FREIRE, 2002, índice).

Observa-se no excerto em epígrafe, que a prática da Educação Popular Freiriana é determinante para compreender como que se buscam soluções concretas para os problemas advindos da relação sociedade opressora e o desafio de ser educador (a) nesse contexto. No alicerce das questões que permeiam o território, a educação popular é ponto de partida para esta reflexão. Desse modo, a partir da concepção freireana entendida como uma prática democrática, pois estimula as classes sociais populares a se organizarem e lutarem por mudanças sociais e, assim, atenuar e superar as injustiças sociais, enfatizamos, portanto, que a Educação Popular na ótica de Paulo Freire, pondera, e:

Jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (...) É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias (...) critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-104).

Nessa vertente, a análise da leitura freireana nos permite compreender o território como espaço formativo, uma vez que se torna campo de vida e resistência. Posto que é espaço, no qual camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela, referem-se e concebem à diversidade de todos os povos do campo brasileiro e dos mais diversos sujeitos sociais que lutam por uma educação do campo e para o campo com dignidade.

É notório, na educação popular freireana que não existe apenas uma educação, mas educações, isto é, “[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2008a, p. 150).

É mister destacar que se faz urgente e necessário romper a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida e de povos sem identidade. Nessas entrelinhas nos importa salientar que a Educação Popular pode ser um passo para as mudanças que nossa sociedade brasileira tanto busca e almeja. Como afirma Melo Neto (2001, p.32):

a educação popular é um movimento prático e teórico em educação, presente em processos de organização das classes trabalhadoras, sobretudo, que apresenta profunda crítica à educação dominante e que, segundo Paulo Freire (1958), tem promovido o ‘silêncio dessas minorias, defendendo outro fazer educativo – educação popular – definido por uma educação com o homem, e não sobre o homem, ou simplesmente, para ele. Uma educação promotora de mudanças criadoras de outras e novas disposições mentais no humano, enquanto coloca-o na sua contextura sócio-cultural, em condição compreensiva de seu mundo mesmo.

É nessa perspectiva que buscamos compreender Educação Popular como mola propulsora de novas alternativas, inclusão e empoderamento de um determinado grupo de sujeitos. Visto que a educação para Freire, segundo afirma Zitkoski (2006, 28), “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]”. Uma vez que possibilita às comunidades e seus moradores, sujeitos estes que são considerados às margens da sociedade urbana, se vejam como parte integrante dessa sociedade.

Visto que, tudo que se remete ou é ligado ao “popular”, tem conotação com pessoas “oprimidas”, e a partir de então esses sujeitos puderam se autovalorizar, enquanto sujeito social que carece de importância e consciência cidadã, logo, tendem a enxergar seu espaço de vivência

como meio de transformação social, e assim, defendemos o território enquanto espaço formativo.

Nessa construção, Allegretti (2009) aborda que nos territórios amazônicos a maioria das populações utilizam os recursos naturais de forma sustentável, pois trata-se de um patrimônio socioambiental singular. Apesar disso, observa-se uma discrepância entre o fazer amazônico e o educar amazônico.

Para Gomes e Calado (2020), não restam dúvidas que para se conhecer a realidade complexa da Amazônia emerge uma abordagem múltipla, que ampare as proposições no que tangem as políticas públicas voltadas à sustentabilidade da região, em que a relação homem/natureza, fogem à lógica do capital, que impera através da geração de consumo e lucro, degradando os meios culturais, sociais e ambientais. A este respeito, Leff afirma que:

A sustentabilidade é uma maneira de repensar a produção e o processo econômico, de abrir fluxo do tempo a partir da reconfiguração das identidades, rompendo o cerco do mundo e o fechamento da história impostos pela globalização econômica. (LEFF, 2010, p. 31).

Em consonância ao exposto por Leff (2010) nos importa salientar que se faz necessário disseminar discursos que emergem sobre a sustentabilidade voltada para o uso consciente e responsável dos recursos naturais, visando suprir às necessidades humanas do presente, sem acarretar o comprometimento destes para as futuras gerações, para isso, é preciso repensar as demandas produtivas e econômicas a partir das mentalidades dos sujeitos sociais, quebrando os paradigmas atuais da globalização em prol da relação harmônica entre homem e natureza, principalmente no que condiz ao território amazônico, rico e importante espaço para ser territorializado numa perspectiva de cunho formativo.

Ademais, as concepções e abordagens de território, entretanto, não são estanques e há inúmeras descrições e formas de se tratar e utilizar o conceito. Apesar de possuírem origens e enfoques diferentes, os olhares sobre território se entrelaçam e possibilitam a reconstrução contínua do conceito. Como destaca Haesbaert (2007), se faz importante frisar essas diferenças, assim, se possibilita compreender o território a partir da interação entre as múltiplas dimensões sociais e diante da complexa relação entre processos sociais e espaço material, percebendo, por exemplo, que ele não significa tão somente o enraizamento, estabilidade, fronteira, mas também inclui flexibilidade, movimento, interconexões e redes. A noção de territorialidade nos ajuda a entender esta fluidez do território.

Dito isto, podemos então compreender, o território como lugar de conexão, de ligações, redes e articulações sociais - políticas - simbólicas entre grupos e sujeitos no espaço geográfico,

que criam raízes de afeto, de identidade socioambiental, delimitam um espaço social ao mesmo tempo em que criam movimentos entre as escalas locais, regionais e global. As redes sociais envolvem os fluxos, internos e externos, dos territórios. Fluxos de ideias, de práticas e existências, que geram movimentos a) territorializantes, construindo novas territorializações, interligando ações, grupos sociais, constituindo novos limites, fronteiras, territórios; b) desterritorializantes, rompendo fronteiras políticas, econômicas, culturais e, ao mesmo tempo, c) reterritorializantes, interligando diferentes espaços, sujeitos, ideias e ações (HAESBAERT, 2002).

Dando ênfase à compreensão de Haesbaert (2002) em uma perspectiva dinâmica dos territórios, ao discutirmos a noção de território da política pública de desenvolvimento rural, percebemos uma redução da sua complexidade. Apontamos então, um entendimento sobre território diferente, mais denso e complexo, do que aquele apresentado no âmbito das políticas de desenvolvimento rural, que institui territórios rurais e da cidadania como uma estratégia de ação do Estado (como o Território do Carvão, foco do presente estudo). O conceito de território nesses termos é constituído por um conjunto de municípios com características semelhantes. Assim, ele é definido como sendo:

espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (BRASIL/MDA/SDT, 2005, p. 28).

Na perspectiva do contexto mencionado, se nota, que esta definição é bastante genérica que traz a questão da identidade, porém não aborda tanto a questão enfatizada pelos autores já citados sobre as relações de poder. Tampouco, destaca processos dinâmicos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, o que pode ser entendido como um conceito estático de território ao não revelar ou comportar as transformações constantes dos espaços geográficos. Colocado nesses termos, este conceito parece servir muito mais para definir uma área de abrangência para operacionalização e alocação de recursos de uma política. Isto tem implicações no processo de representação do território, como discutiremos nas análises a diante.

Nota-se ainda, que o conceito genérico de território vem se alastrando pelo campo das políticas públicas. No ano de 2003 entrou em vigor no Brasil um programa de desenvolvimento rural com enfoque territorial, realizado no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Desde então foram instituídos 164 Territórios Rurais em diferentes estados e regiões do país (BRASIL, 2010). A instituição destes

territórios cria novos arranjos intermunicipais e entre poder público e sociedade civil para a gestão de recursos públicos.

Esse enfoque territorial, ou seja, a abordagem da escala e do conceito de território, no desenvolvimento rural é justificada no discurso oficial (BRASIL/MDA/SDT, 2005) na perspectiva de que: a) tem necessidade de se envolver o espaço rural para além da perspectiva setorial (agrícola); b) tratar-se de uma escala de ação local e, no entanto, mais abrangente do que um município; está de acordo com o movimento atual de descentralização política; c) traz ideias como: envolvimento e participação de diferentes atores sociais, fortalecimento das redes sociais e articulação entre iniciativas públicas e privadas, políticas sociais e produtivas, instrumentos internos e externos, em prol do “desenvolvimento sustentável”.

Desde 2008, com a instituição do Programa Territórios da Cidadania, alguns Territórios Rurais foram reorganizados e passaram a ser considerados também Territórios da Cidadania, incluindo ações diversificadas em três eixos: atividades produtivas; infra-estrutura; e cidadania e direitos, articulados a 22 ministérios brasileiros. Na atualidade, existem 164 Territórios, sendo 120 Territórios da Cidadania (BRASIL, 2010).

Tal como a criação dos Territórios Rurais, a identificação de outros territórios emerge como contraponto ao processo de globalização, o qual a priori levaria à homogeneização, mas na verdade tem levado à emergência de processos de identificação. Atualmente vivemos uma série de processos que surgem em meio ao, ou, como parte integrante do fenômeno da globalização, colocando em evidência escalas mais localizadas. Diversos autores têm voltado o olhar para os fenômenos e as dinâmicas locais, utilizando diferentes conceitos e abordagens: “relocalização” (CANÁRIO, 2005), “reterritorialização” (HAESBAERT, 2002), “recontextualização” (GIDDENS apud CANÁRIO, 2005), ou mesmo “reimplantação do laço social ao nível do território” (RIFKIN apud CANÁRIO, 2005).

Diante de um contexto da utilização do território enquanto espaço educativo, o que nesse estudo denominamos “Territórios Formativos”, nos apoiamos em Canário (2005) que nos permite a reflexão sobre a relocalização da escola, em especial da escola no meio rural, relacionada a uma lógica de desenvolvimento local. Este autor revela duas diferentes lógicas de relocalização e instiga sobre diferença entre a construção de Territórios Escolares e de Territórios Educativos.

Para esse autor a noção de território está mais atrelada à construção de redes de escolas visando à racionalização e eficiência da gestão escolar. A ideia de Territórios Formativos trazida neste estudo, por sua vez, enfatiza a dimensão da ação educativa para além do espaço escolar e chama a atenção para a espacialidade da educação, sendo o espaço educativo o espaço

social de vivência e saberes/fazer.

Para tanto, o entendimento das atividades educativas em meio a uma realidade territorial é um aspecto decisivo, segundo Canário (2005) para a construção de sentidos, algo fundamental para a aprendizagem, além de contribuir para que a educação gere dinâmicas emancipadoras e transformadoras da realidade social, colocando a educação no centro de um debate político e filosófico, relacionando projeto educativo e projeto político.

1.3 Pedagogia da alternância como (re) existência da educação do campo para um território formativo do campo na Amazônia Amapaense

A luta dos povos do campo, das águas e das florestas é constante, visto que são alvos da desterritorialização, em toda a Amazônia e conseqüentemente também, na Amazônia Amapaense. Em entrevista, Becker (2004) diz que a Amazônia é parte do Brasil; que os conflitos que lá ocorrem são conflitos da sociedade brasileira, apenas aparecem com mais clareza lá, pelas próprias particularidades geográficas da área; que a Amazônia não é um vazio demográfico.

Em que pese, falar sobre Educação do Campo na Amazônia Amapaense nos demandou a compreensão para além do processo histórico que envolve a educação das populações em territórios rurais e as lutas para serem reconhecidas em suas diversidades de sujeitos e territórios. Historicamente podemos elencar que desde o final do século XX e início de século XXI, os movimentos, as organizações sociais e as universidades defendem a educação no/do campo, como perspectiva de contraposição aos modelos urbanos de pensar e fazer a educação.

A luta pela educação dos povos do/no campo reflete a resistência desses sujeitos aos projetos educacionais voltados apenas aos modos de existir dos sujeitos urbanos. Diferente do modelo neoliberal de educação, a educação do campo contribui com a construção de uma memória coletiva de fortalecimento da identidade. Nessa perspectiva defendemos o território enquanto espaço formativo para os sujeitos que o territorializam.

Nessa perspectiva, as escolas famílias possuem uma filosofia apoiada nos quatro pilares já delineados anteriormente, e se propõe a instituir uma formação integral do educando alternante, alinhada ao desenvolvimento de fatores que objetivam a sustentabilidade com o intuito de instituir formas de interação com a natureza articuladas à uma lógica de compreensão do meio ambiente de maneira holística (GIMONET, 2007).

Compreende-se então, que de acordo com o contexto que a EFA é inserida, há um

encaminhamento de questões pedagógicas para o desenvolvimento dos pilares que a sustentam. E é neste viés que encontramos as EFAS que se propõem a desenvolver o cunho agroextrativista, o que se sobressai à tradição comumente encontrada em outros contextos que se relacionam de maneira mais incisiva com a agricultura (GIMONET, 2007; ESTEVAM, 2012; ZIMMERMANN E MEURER, 2016).

Nesse contraste, Nascimento (2005) em sua dissertação sobre as Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Famílias Agroextrativista no Amapá, identificou que tal vertente se encontrava nos Projetos Políticos Pedagógicos das EFA's, porém a maneira como as mesmas tratavam o tema era diferente a partir do contexto que estavam inseridas.

Depreende-se assim, que a vertente agroextrativista existente nas EFA's é baseada no reconhecimento de que a agricultura por si só não supre a compreensão necessária à formação integral do educando, que posteriormente poderá aplicar os conhecimentos construídos no processo formativo, em sua comunidade, em sua família ou mesmo em seu projeto individual (GIMONET, 2007; OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, nos remontamos ao já citado, que a Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Desta feita, tendo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Segundo Begnami (2004), a definição de alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

Desta feita podemos compreender que a metodologia educativa da Pedagogia da Alternância se torna aliada indispensável para a resistência e manutenção da educação do campo no Brasil. Segundo, Gimonet (2007, p. 15), a Pedagogia da Alternância está fundamentada

em quatro pilares, dois pilares da ordem das finalidades que buscam a formação integral (projeto pessoal) e o desenvolvimento do meio (socioeconômico, humano, político, etc.). E dois pilares da ordem dos meios que buscam a associação (pais, famílias, profissionais) e a alternância.

As origens históricas da alternância pedagógica, no que tange a suas concepções e princípios fazem parte do contexto das lutas dos povos do campo pela garantia de direito à educação a partir de seus referenciais culturais, saberes e práticas sociais. Educação esta que não deve ser dualista e fragmentada entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual para os povos que vivem e trabalham no campo.

Um aspecto fundamental que não pode ficar ausente das discussões acerca das políticas educacionais para o campo, é o reconhecimento por parte daqueles que elaboram as políticas públicas de que o campo está vivo e em constante movimento. Nesse sentido, Caldart (2000, p. 41) afirma que o campo no Brasil é um “espaço de tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra” que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. Esse movimento percebe que é a escola que deve a ele se ajustar, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.

Nas duas últimas décadas do século XXI, eventos importante alavancaram os avanços fundamentais na afirmação da Educação do Campo, principalmente no que tange às políticas públicas. Em 2002 devido as pressões dos movimentos sociais houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação/CEB.

Adiante, no ano de 2006 houve a aprovação do Parecer nº 01/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da alternância, o que foi sem dúvidas um marco significativo para a história da Pedagogia da Alternância, o que possibilitou fazermos enxergá-la como metodologia educativa para a educação do campo, e conseqüentemente através de sua aplicação é possível fazer um território formativo para todos os sujeitos. Esse parecer é um avanço importante, uma vez que um dos grandes problemas enfrentados pelas experiências que adotam a Pedagogia da Alternância é o processo de certificação. O reconhecimento dos dias letivos para a aplicação da Alternância possibilitam o reconhecimento legal dos CEFFA“s e conseqüentemente a certificação dos jovens.

A partir da aprovação deste parecer emerge, também o reconhecimento do que pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) que reconhece que a educação não acontece somente nos espaços de sala de aula, mas desenvolve-se também em outros espaços socioeducativos. É o reconhecimento do trabalho que os inúmeros movimentos sociais

vêm desenvolvendo no campo, e que fogem ao padrão da escolarização adotado nos sistemas de ensino no Brasil.

Em 2003 foi constituído o Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo e em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o objetivo de servir de espaços de discussão coletiva, articulando as ações dos Ministérios (Educação e Desenvolvimento Agrário) em relação à implementação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

Em consonância ao exposto, podemos evidenciar o fortalecimento de diversos espaços de discussões entre eles, Conferências, Fórum, Palestras, criação de Grupos de Trabalhos, Grupos de Pesquisas, dissertações, teses, etc., mostrando que a educação para os filhos dos trabalhadores do campo deve ter um lugar na agenda política do país.

Ainda, com todos esses avanços, nota-se que o caminho é longo, e que a caminhada é lenta. Contudo, o que se observa ao analisar a realidade brasileira é que existe um grande distanciamento das questões legais e sua operacionalização. Arroyo (1982, p. 15) pontua que “entre a intenção de uma política expressa no discurso e na lei e sua implementação há grande distância”.

Ainda hoje, na maioria dos municípios brasileiros, a educação desenvolvida no campo traz como modelo pedagógico uma única forma de entender e de trabalhar os processos formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelos movimentos sociais e indicado na legislação vigente.

Segundo Hage (2005), a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta são denunciadoras e preocupante. Os dados do Censo Escolar do Inep (2011) revelam que do total de 29.830.007 pessoas que vivem no campo em nosso país, somente 21% acessam a escola, uma vez que existem 6,3 milhões de matrículas nas escolas do meio rural. No Amapá do total de matriculados, 39.595 (17,30%) estão na zona rural e 189.238 (82,70%) na zona urbana.

Deslumbra-se que os dados acima nos demonstram que somente a institucionalização de leis não é suficiente para mudar o retrato educacional do campo, pois muito ainda precisa ser feito. Logo, discutir educação do campo na Amazônia, em especial as Escolas Famílias no Amapá, torna-se relevante para percebermos como foi seu processo de implantação e implementação e como elas vêm sendo tratadas no âmbito das políticas públicas educacionais.

Logo, se pode evidenciar, segundo Melo e Passos (2012, p. 244) que a Pedagogia da Alternância consiste em uma relação de troca e interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular entre o educando das Escolas Famílias e a sua realidade (família, propriedade, comunidade), e portanto, a Pedagogia da Alternância alia-se na efetivação de uma educação do campo com foco no território, logo, é subsídio indispensável para efetivação da educação do campo na Amazônia Amapaense, visto que através de sua metodologia o sujeito se fortalece na construção de um território formativo, tendo como foco central o processo de ensino e aprendizagem e a relação com o meio.

Nessa vertente, a sustentabilidade, que tem sua compreensão na ideia de práticas na relação homem e natureza garantindo importante protagonismo no histórico da EFAC, visto que se faz essencial para fomentar a conscientização para com os povos e comunidades tradicionais e garante a perpetuação dos saberes e práticas ligados à sua relação com o meio em que vivem. Assim, se proporciona um cenário de melhores condições de vida para as gerações atuais e futuras.

Nesta perspectiva, a ecologia de saberes interlaça esta pesquisa, a partir dos conceitos enfatizados por Santos (2014), ao afirmar que a promoção do diálogo entre vários saberes são fundamentais para o avanço das lutas sociais.

De acordo com Leff (2009), é preciso a construção de uma racionalidade e um saber ambiental que impulse transformações relevantes nas formas de relacionamento humano-natureza, que implicam e dão suporte à elaboração de práticas interdisciplinares para a construção e ensino de conhecimentos, estes não somente de caráter científico.

Neste ínterim, estes conhecimentos e saberes, além de proporcionarem uma estrutura epistemológica e conceitual para sistemas explicativos dos fenômenos socioambientais complexos, também favoreceriam, segundo o autor, na realização de um desenvolvimento sustentável de cunho sociopolítico igualitário e efetivo no que concerne à manutenção adequada dos ecossistemas planetários.

SEÇÃO II- PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTRASTES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZONIA AMAPAENSE

“Se a gente olha pra Amazônia hoje, se ela tá conservada é porque alguém conservou ela e isso não foi o governo. E isso se conservou com sabedoria e se teve sabedoria porque chegou até aqui então a gente precisa abrir esse livro. E abrir esse livro é tá junto com a comunidade e entender o que ela vive, o que ela tem de visão, o que ela tem de necessidade, o que ela almeja” (LIDERANÇA COMUNITÁRIA).

2.1 As Amazônias: contrastes para a (re) existência da educação do campo

O decurso desta pesquisa, nos impulsionou a caracterizar território formativo em uma EFA, assim sendo, para tal compreensão se fez necessário trazer a realidade da educação do campo, especialmente na Amazônia Amapaense para debate, debater, portanto, a educação do campo com foco na atuação das escolas famílias.

Posto isso, refletir sobre a educação para os sujeitos que vivem no campo, especificamente no campo amazônico, é emergir em um contexto desafiador. Tal assertiva se ratifica ao analisarmos as condições socioeconômicas e educacionais dos sujeitos que vivem no campo, mesmo que já seja possível detectarmos alguns avanços na legislação, a ineficiência de suas aplicabilidades ainda é muito reprimida, quando observarmos a realidade da educação e das escolas do campo no Brasil, sobretudo na Amazônia Amapaense.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007), se comparados os dados relativos à população da área rural e da área urbana, constata-se que cerca de 30,8 milhões de brasileiros que vivem no campo encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de recursos financeiros (capital físico) quanto em termos de escolaridade (capital sociocultural).

Deste modo, no que tange o aspecto educacional os dados estatísticos evidenciam a fragilidade da educação no campo. Assim, tratando-se especificamente do campo amapaense, nos importa compreender que as EFA's são importantes instituições na luta cotidiana pela (RE) existência e resiliência na busca para manter vivo e atuante a educação do campo no estado do Amapá.

A construção da territorialidade amapaense faz parte do processo histórico de construção e espoliação do território amazônico, e vem sendo marcado por conflitos entre os habitantes nativos e os povos colonizadores e exploradores das riquezas naturais. Assim, sua territorialidade é baseada na apropriação dos recursos naturais, sendo que são constantes no Amapá, assim como em toda a Amazônia, a territorialidade, desterritorialidade e a construção de novos territórios.

Nestes moldes, a Amazônia Amapaense, é desejada por ser um território estratégico e fundamental para o avanço das grandes tecnologias e pseudo desenvolvimento. Assim, o território da Educação do Campo se enraiza na diversidade e envolve uma gama de sujeitos, dentre eles e com maior destaque, os ribeirinhos, os posseiros, quilombolas e assentados, são sujeitos presentes nesta grande porção de terra, que vivem e trabalham no campo e enfrentam rotineiramente processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, que são movimentos dinâmicos no e do território que não significam a simples mudança de lugares, mas também de formas de pensar e organizar o espaço.

Esses sujeitos vivenciam e expressam sua cultura, seus saberes, fazeres e possuem de forma muito tênue sua identidade territorial com o espaço que vivem. Podemos caracterizá-los como movimentos que se espacializam, por exemplo, na luta pela terra e pela qualidade de vida, trabalho e educação no e a partir do campo.

Podemos enfatizar que o panorâma de visões otimistas ou pessimistas não emperram os sujeitos que são a cara e a voz da Amazônia. Diariamente é feito um persistente trabalho de resistência nesse rico território, que sustenta uma educação do campo alicerçada em valores que forjam muito além do saber adquirido nos espaços escolares. Se busca através da educação dar vez e voz, ou até autonomia para uma parcela da sociedade brasileira que tem ainda sua voz silenciada. São atores que continuam a escrever a tantas mãos a história dos homens e mulheres das águas, dos campos e das florestas, muitas vezes vistos sem história, são enxergados como anônimos invisíveis, mas é essa parcela de atores que são imprescindíveis na construção de uma história brasileira sustentada por lutas, muitas delas sangrentas nesta vasta imensidão da Amazônia.

Na Amazônia Amapaense podemos citar a CPT (Comissão Pastoral a Terra) como movimento territorial, que por diversas vezes já presenciou conflitos com fins trágicos. Pois sua atuação se alinha a dos sujeitos do campo da Amazônia, uma vez que sua pauta de atuação permeia em encarar um papel de movimento para defender, dar voz e vez aos sujeitos que tem seus territórios invadidos pelas grandes empresas, com a expansão da propriedade privada.

Ao pensar em uma escola para o educando do campo, não se idealiza uicamente uma escola agrícola, mas sobretudo, uma escola que tenha relação com a cultura do campo, tendo como referencial a direção política a favor da melhoria das condições de vida comunidade local, enfatizando seu território e sua sociobiodiversidade.

Posto isto, o surgimento da CPT esteve ligado à prática das Igrejas que lutavam contra a violência dirigida a indígenas e posseiros na Amazônia na posse dos territórios. Ivo Poletto,

um dos fundadores da CPT, afirma que a libertação do camponês começaria através de sua organização para enfrentar os problemas sociais e políticos que os atingia.

Apesar de a CPT nascer no contexto de injustiça e exclusão dos índios e posseiros na Amazônia, ela logo estendeu seu campo de ação a outras regiões do Brasil que tinham problemas muito semelhantes aos da Amazônia (Mitidiero, 2008). O surgimento da CPT foi favorecido por um conjunto de circunstâncias sociais e eclesiais. No campo social, deparou-se com a realidade de injustiças impostas aos trabalhadores rurais e indígenas. Já no campo eclesial, houve uma remodelação da missão da Igreja, proveniente do Concílio do Vaticano II, das conferências de Puebla e Medellín e do surgimento da Teologia da Libertação (Mitidiero: 2008).

Se pode constatar que ao longo dos anos, as políticas educacionais se direcionam a atender a demanda do sistema produtivo, acoessando assim na contramão de um processo educativo realmente inclusivo. Assim, denota-se que a educação tem prestado-se a diferentes interesses e grupos, sendo urgente e necessário, como evidencia Mészáros (2005), “tecer alternativas para que a educação possa transpor os limites do capital”. O referido autor considera que as soluções no âmbito da educação, para romper com a lógica do capital, não devem ser formais, devem ser essenciais e abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Em consonância ao exposto pelo autor, podemos problematizar que as políticas sociais para o Brasil e para a Amazônia necessariamente devem contemplar a sociobiodiversidade em contextos culturais e sociais, enfatizando o território ali existente, de forma a reconhecer que no campo habitam diversos sujeitos com múltiplas especificidades e modos de vida. Hage (2005a, p. 61) afirma que:

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características a ‘heterogeneidade’ que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração de políticas educacionais para a região.

Assim, conforme podemos constatar no defendido pelo autor, a Amazônia apresenta sua heterogeneidade, e seus saberes e as experiências presentes nas práticas sociais locais têm sido ignorados nas proposições das políticas e propostas educacionais para a região.

Posto isto, podemos afirmar que ao longo dos anos, o arcabouço de nossas políticas públicas educacionais voltadas para o campo tem sido norteado rumo a uma perspectiva que toma como referência tão somente o espaço urbano. Logo, este fato explica o porquê de nossas políticas públicas educacionais seguirem uma perspectiva urbanocêntrica.

Segundo Hage (2005), uma concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade

oferece o acesso a todos os bens ou serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Observa-se, portanto, que nossa história tem demonstrado que as políticas públicas que não têm obtido êxito, justamente por seguirem essa perspectiva uma vez que negam os saberes, e a própria identidade dos sujeitos do campo em diferentes aspectos e contextos. Assim, pode-se dizer que as condições educacionais que se desenvolvem nesse cotidiano condenam o aluno a uma educação precária. Esse contexto tem suas origens na forma como as políticas públicas são pensadas e direcionadas ao campo, não considerando que nele existem inúmeros sujeitos com múltiplas especificidades.

Assim, podemos enfatizar que nessa lógica urbanocêntrica, os sujeitos do campo não são beneficiados por políticas públicas específicas que atendam suas demandas de forma total, pois se encontram fora do lugar no projeto de desenvolvimento do país. Williams (1961), ao refletir sobre a relação campo/cidade, argumenta que a relação que se estabeleceu historicamente entre esses dois espaços se deu via submissão. Para o autor, na Inglaterra a Revolução Industrial operou muito cedo e em um grau bastante acentuado nas relações entre campo e cidade, de forma a substituir o campesinato tradicional por um capitalismo agrário bem desenvolvido. Logo, essas transformações ignoraram os saberes, relações e as experiências que se tinha com o meio rural e as mudaram, anulando a importância do campo e de seus sujeitos.

Verifica-se que historicamente muitos foram as lacunas que ficaram quando se trata da educação do campo. Assim, antes tratada como educação rural, a educação do campo ganha concretude nas últimas décadas, sendo objeto de investigação de autores como Arroyo (1999), Caldart (2002), Fernandes (2002), Molina e Azevedo de Jesus (2004), entre outros. Os referidos autores defendem um novo conceito para a educação do campo, delineando-a como aquela que deve ser pensada e materializada a partir dos interesses dos sujeitos que vivem no campo e tendo-os como protagonistas.

Segundo Caldart (2002), a educação do campo identifica-se pelos seus sujeitos, com suas relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais, e deve ter como objetivo educar as pessoas que trabalham e vivem no campo para que possam, organizadas, assumir a direção de seus próprios destinos. Nessa compreensão, a educação do campo tende a ser uma educação contextualizada, que considere a diversidade de povos que vivem no campo, respeitando suas diferenças e

contemplando sua igualdade, visando sempre uma educação para além do que deseja o sistema em que estamos inseridos, para além das perspectivas homogeneizantes e mercadológicas. Deve ser um instrumento de luta pela legitimação de um direito universal, o direito à educação.

É válido enfatizar que os autores acima referenciados não utilizam o conceito de educação rural por entenderem que historicamente esse conceito esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Mas sim, com o objetivo de que essa nova concepção, sobretudo, reverbere uma trajetória diferente daquela que fundamentou a educação rural, levando em consideração a participação dos sujeitos que vivem no campo, assim como seus sentimentos de pertencimento, e suas particularidades, familiaridade.

A fim de contemplar os múltiplos segmentos sociais, seria necessário que a educação fosse do campo e no campo. De modo que fosse possível visualizar esses dois aspectos, nesse sentido, vejamos o que Caldart (2002) afirma:

o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nessa perspectiva Arroyo (1999), enfatiza que a educação do campo deve incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, que será possível se a educação for situada como direito, e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Para esse autor, a luta situa-se no campo dos direitos que foram historicamente negados, sobretudo, no campo do direito do trabalhador à educação.

Seguindo nessa direção, Caldart (2002) destaca que a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos. Para a autora, um aspecto fundamental da educação do campo é a sua própria identificação com os sujeitos a quem se destina, ou seja, a educação do campo é para as pessoas que vivem no campo e deve ter em sua essência pedagógica e metodológica traços identitários dos sujeitos do campo.

Mas, afinal, quem são esses sujeitos do campo? Conforme Kolling et al. (2002), são milhões de brasileiros, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, caboclos, meeiros, boias-frias e outros. Definidos os sujeitos, tornava-se urgente pensar a respeito de uma questão de vital importância: qual educação que se pretendia fortalecer?

Para responder esse questionamento nos fundamentamos nas conclusões da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (KOLLING, 1999, p. 86), na qual

foram traçados os desafios e uma proposta de ação que, em síntese, destacou que seria necessário pensar em uma escola e uma educação que se identificasse com seus sujeitos e valorizasse a cultura local. Para tanto, torna-se imprescindível aprofundar uma:

pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor a terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais.

Diante dessa afirmativa, a literatura consultada concorda e ainda reafirma a importância de uma educação que contemple as diferentes especificidades do campo, ou seja, uma educação contextualizada, tendo como referência a realidade e a vida, o espaço e o tempo, a memória e a história dos povos do campo. Assim, Fernandes (2002) afirma que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra em que pisa, de sua realidade.

É pertinente destacar que torna-se essencialmente importante situarmos o campo a que nos referimos. No texto Panorama da educação do campo (INEP, 2007, p. 08), a expressão ‘do campo’ é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades. Ao analisarmos essa conceituação, constatamos que o conceito de campo ultrapassa a visão que quer considerar o campo apenas como delimitador de áreas, para situá-lo enquanto um espaço socialmente construído.

Fernandes e Molina (2004) ressignificam o conceito de campo, entendendo-o como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais. Assim, a referida colocação se faz importante para percebermos qual é o lugar do campo nesse novo projeto de educação que está sendo fortalecido.

Essa concepção segue na contramão de algumas visões que se fortaleceram sobre esse espaço. Um dos primeiros contrapontos é ultrapassar a visão dicotômica urbano/moderno, campo/atrasado. Essa visão, como já abordamos, tem uma longa trajetória e deriva da visão ideológica de um projeto de desenvolvimento que nega aos despossuídos direitos inalienáveis.

Nesse contexto em que esboça o campo como espaço de vida e resistência resumimos as linhas de ação da CPT da seguinte forma: a luta pela reforma agrária, justiça e igualdade para os trabalhadores do campo, formação para assessoria jurídica, o conhecimento dos problemas das comunidades e, não se pode deixar de mencionar, o importante caráter pedagógico

educacional presente nas ações dessa pastoral. Pois é justamente através de sua pedagogia que a CPT busca a formação de sujeitos que alcancem sua autopromoção (Peloso & Siqueira, 2002).

Ela objetiva apoiar o processo de mudança, mas nunca sustentar políticas de cunho assistencialista, pois, segundo Leonardo Boff, teólogo e adepto da TdL¹, as políticas assistencialistas não são participativas, portanto não valorizam a ação dos pobres. O fato de dar valor às iniciativas dos sujeitos significa concebê-los como portador das mudanças de que demandam. Pode-se dizer que as ações da CPT, direcionadas às populações rurais, integram-se na concepção da educação popular, que concebe o povo como sujeito da sua própria história.

Em entrevista à revista Estudos Avançados, intitulada “A ação da Igreja Católica e o Desenvolvimento Rural”, Dom Tomás Balduino, conceitua a CPT sendo:

Ela é uma pastoral. É uma instituição no sentido pastoral, inclusive, pastoral é o conceito básico para defini-la. Como pastoral, ela tem uma conotação profundamente religiosa ligada na instituição que é uma instituição eclesial e com feições próprias e específicas. Então ela parte da fé, ela se liga à palavra de Deus, se liga muito aos trabalhadores no elemento de fé, no elemento religioso que neles é muito visível e muito palpável, tão forte quanto em nós agentes de pastoral. Seja católico, seja não católico, o elemento que une se situa no universo bíblico, da Bíblia continuada hoje. Como dizia um lavrador: tem o antigo testamento, tem o novo testamento e tem o novíssimo que somos nós. E, outra, coisa, com relação ao conjunto da Igreja, é marginal, a pastoral é fronteira, é onde se estica ou onde pode se esticar mais pastoral, esse universo um pouco nebuloso, nebuloso porque os conteúdos não são bem preciosos, por exemplo, como são a pastoral da liturgia, de catequese, de casamento; agora pastoral da terra e das águas, ahhhh?. E sobretudo envolve uma sobrevivência com um povo de luta e essa indefinição muitas vezes é: sou eu que sou protagonista ou é ele que é agente de pastoral? Na diocese de Goiás, onde se deu a origem da CPT, havia um movimento de trabalhadores que, a certa altura, queria ser a CPT, na forma de encampar a CPT, quer dizer, a Igreja é a mãe, a CPT é a filha, eles queriam casar com a filha e ir embora.

Tanto que tem muito bispo que acha que não deve ser assim, que não compete a eles, que cabe ao governo fazer a reforma agrária. Agora a gente tem muito claro que é uma presença samaritana, sobretudo hoje em que se fortaleceu o agronegócio, o latifúndio, eles estão cada vez mais donos do judiciário, do legislativo [...] (Entrevista, 11 jun. 2005).

Contudo, na atualidade, apesar de os documentos da CPT afirmarem que esta não assume o papel de movimento social, esta definição, muitas vezes, não fica clara entre seus agentes. Esta perspectiva no âmbito da prática acaba gerando tensões entre os agentes da CPT, uma vez que muitas das lideranças são também trabalhadores.

¹ A teologia da libertação é um movimento que nasceu dentro da Igreja Católica com base na percepção de padres sobre o agravamento dos problemas sociais e o surgimento de opressivos regimes militares na América Latina. Ao longo dos anos do século XX principalmente na segunda metade deste século, dentro da Igreja Católica houve a preocupação de seus membros com a questão social, com a violência, o desemprego e a fome vivida pelos pobres. BOFF (2010), afirmou que a T.d.L Nasceu como resposta a essas grandes contradições. Pois, “[...] Para a T.d.L esta situação de pobreza fere o espírito do Evangelho, ofendendo a Deus. “A Teologia da Libertação encontrou seu nascedouro na fé confrontada com a injustiça feita aos pobres” (BOFF, 2010, p. 14).

Ela tornou-se o braço solidário dos povos oprimidos, sendo, portanto, alimentada por três eixos, que são eles, a Água, a Terra e os Direitos Trabalhistas, a CPT definiu sua missão a ser a proximidade com os pobres, e de compartilhar com eles as boas notícias do Reino de Deus, e com eles trilhar caminhos de libertação. Segundo a publicação CPT 40 Anos, a CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo (pág., 17, CPT 40 ANOS).

O IV Congresso Nacional da CPT levantou a necessidade de denunciar mais intensamente e combater o fechamento das escolas no campo, prática que tem se intensificado nos últimos tempos no Brasil, bem como cobrar de forma mais veemente políticas públicas que garantam educação de qualidade para o povo no e do campo.

Nesse contrases, as ações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nas lutas por direitos trabalhistas, terra e água são todas dirigidas por metodologia própria, ancorada em uma concepção de educação popular. Gadotti (1997), diretor do instituto Paulo Freire, explica que a educação popular, como prática educacional e teoria pedagógica, é uma concepção geral da educação quando um dos princípios originários se baseia-se na criação de uma nova epistemologia, ancorada no respeito pelo senso comum que os setores populares trazem em sua prática cotidiana.

O que se faz é problematizar esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, uma teoria que ainda não é reconhecida pelo povo. Trata-se de problematizá-la e de incorporar um raciocínio mais rigoroso. Gadotti (1997) atenua que a educação popular tem se constituído em um paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares e que busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e “dar voz” ao pobre, ao indígena, ao camponês, ao negro, à mulher e aos trabalhadores vítimas das opressões do capitalismo.

Essa pedagogia está baseada na prática de uma educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento. Ancora-se na luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural e acaba por esconder um momento de dominação. O que se defende é uma educação voltada para a liberdade, pré-condição da vida democrática. Recusa-se o autoritarismo, a manipulação e a ideologização que surgem ao serem estabelecidas hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda).

A educação popular defende a educação como um ato de diálogo no descobrimento

rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo da razão de ser das duas coisas: a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo. O que se forma dessa realidade é um mosaico de teorias e práticas que têm em comum o compromisso com os mais pobres e com a emancipação humana (Wanderley, 2009).

A diversidade de sujeitos sociais absorvidos pela CPT levou a entidade a voltar-se também para um lado menos institucionalizado no âmbito da Igreja (o que não significa que a mística do evangelho tenha sido deixada de lado), revelando um interesse de compreender a realidade social não só pela ótica socioeconômica, mas também pela antropologia, ou seja, focalizar e entender a religiosidade e as culturas próprias ao campo brasileiro.

Entretanto, não é possível compreender a CPT somente através da inserção e da formação dos agentes pastorais em suas orientações, inclusive na Amazônia. Tem que se ter em mente que o cerne metodológico da CPT é a ação coletiva, ou seja, não se assume causas individuais, mas somente coletivas.

As ações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nas lutas por direitos trabalhistas, terra e água são todas dirigidas por metodologia própria, ancorada em uma concepção de educação popular. Gadotti (1997), diretor do instituto Paulo Freire, explica que a educação popular, como prática educacional e teoria pedagógica, é uma concepção geral da educação quando um dos princípios originários se baseia-se na criação de uma nova epistemologia, ancorada no respeito pelo senso comum que os setores populares trazem em sua prática cotidiana.

O que se faz é problematizar esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, uma teoria que ainda não é reconhecida pelo povo. Trata-se de problematizá-la e de incorporar um raciocínio mais rigoroso. Gadotti (1997). A educação popular tem se constituído em um paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares e que busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e “dar voz” ao pobre, ao indígena, ao camponês, ao negro, à mulher e aos trabalhadores vítimas das opressões do capitalismo.

Essa pedagogia está baseada na prática de uma educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento. Ancora-se na luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural e acaba por esconder um momento de dominação. O que se defende é uma educação voltada para a liberdade, pré-condição da vida democrática. Recusa-se o autoritarismo, a manipulação e a ideologização que surgem ao serem estabelecidas hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda).

Ademais, a luta dos sujeitos é constante, pois as grandes empresas usam o território como um modelo energético hegemônico, revelam a opção por um modelo de desenvolvimento que territorializa o capital, que transforma o recurso em dinheiro, a vida em mercadoria e desterritorializa os povos do campo, da floresta e das águas e realoca comunidades como se para a existência de seus territórios bastasse uma base material, um solo, uma casa, uma rua.

Posto isto, sistematizar a discussão que reflita a educação, especialmente a educação do campo na Região Amazônica, torna-se um desafio. Visto que se necessita refletir para além, dando ênfase à heterogeneidade e a diversidade cultural existentes na Amazônia e sobre como estas sendo desenhadas no contexto das políticas públicas educacionais.

De acordo com Hage (2005a), a Amazônia carrega como uma de suas características predominante a heterogeneidade. Entretanto, historicamente, quando analisada no âmbito de nossas políticas públicas, essa heterogeneidade é simplesmente desconsiderada.

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta é preocupante.

Em contraponto à essa realidade, importa destacar que existem em curso diversas alternativas no campo brasileiro e amazônico que colocam os sujeitos do campo como sujeitos de detentores de direitos. Assim, se tem tido grandes avanços com o fortalecimento de redes, fóruns de educação do campo, grupos de pesquisas, rodas de conversa sobre educação do campo, seminários, manifestos e outras ações.

2.2 Pedagogia da alternância: metodologia educativa para uma educação do campo na amazônia amapaense

Alguns percursos se fazem importante para a compreensão da educação no campo amapaense. Sendo as escolas famílias, instituições referências quando se trata de educação do campo no campo amapaense, então se recorreu ao histórico que fomenta a criação das EFA's para compreender esse mecanismo de resistência, assim, se teve necessidade de também compreender suas metodologias educativas, sendo a Pedagogia da Alternância seu ponto de partida.

O cenário no qual surge a proposta educacional intitulada Pedagogia da Alternância tem sua origem em 1935, pensada pelo padre francês Abbé Granereau, pároco de uma pequena capela situada em uma localidade denominada de Sérignac - Péboudou, juntamente com um grupo de agricultores ligados a igreja católica, insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia as peculiaridades de uma educação para o meio rural

(GIMONET, 2007).

Para atender o contexto de divergências, esse grupo de agricultores iniciou uma experiência piloto no povoado de Lanzun, utilizando o espaço da igreja para encontros presenciais. Segundo Nosella (2002, p. 18):

[...] o jovem Granereau, esbarrava, de um lado, em um estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, de outro lado, diante de uma igreja intencionalmente voltada para o homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura.

No contexto daquela realidade, restava ao jovem padre uma alternativa: idealizar e colocar em prática uma forma de organização da educação. Contudo, não foi casualidade essa tomada de posicionamento, pois o idealizador da Pedagogia da Alternância há muito tempo desenvolvia trabalhos junto aos sindicatos rurais, comunidades rurais e com as atividades da Igreja Católica. Nosella (2002) reitera que o jovem padre conhecia a realidade do meio rural, o que o possibilitou pensar em processos educacionais para os filhos dos agricultores.

A maneira como se repassava a aprendizagem era uma novidade para os alunos do meio rural, pois havia alternância dos tempos escolares: uma semana o jovem passaria nas dependências da igreja, e duas ele ficaria na sua propriedade. Na semana em que ficava na igreja desenvolveria diversas atividades educativas e nas semanas na comunidade reuniria elementos, observaria a realidade, sistematizaria as principais dificuldades das comunidades e da família e em seu retorno faria a socialização com os demais colegas na tentativa de encontrar soluções para as problemáticas que estavam sendo evidenciadas, sendo assim, uma mistura de escola e casa, de tempos na escola (Igreja) e tempos com atividades na comunidade.

Conforme Gimonet (1999, p. 40) “fora de estruturas escolares e sem referência pedagógica, inventaram uma forma de educação que seus filhos não recusariam porque ela corresponderia as suas necessidades fundamentais”. Dessa forma, começaram a desenvolver uma proposta educacional, tendo como princípio fundamental a participação de todos os sujeitos, entre eles, pais de alunos, as organizações locais e os membros da escola.

Partindo desse entendimento, faz-se a contextualização histórica do surgimento das Escolas Famílias no Brasil que foram resultados de lutas sociais e debates dos movimentos sociais do campo que se preocuparam em consolidar e reorganizar a educação para o campo e do campo, baseados em um modelo de ensino que abrangesse a Educação Básica, Educação Profissional e um projeto de desenvolvimento, com respeito a identidade do sujeito do campo. Nessa perspectiva surge os movimentos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas das Famílias Rurais (CFR), influenciadas pelas experiências dos Centros Familiares de Formação

por Alternância (CEFFA) iniciadas no fim da década de 1960, com origens na sociedade francesa, as Maisons Familiaes Rurales, que traziam em seu bojo uma formação inovadora para os jovens rurais (²QUEIROZ apud SILVA, 2006, p. 5).

Essa metodologia de ensino e aprendizagem é hoje adotada por diversos modelos de ensino espalhados pelo mundo. No Brasil, essa concepção de educação foi trazida pela primeira vez para o Estado do Espírito Santo, através de uma parceria da Igreja Católica liderada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande e sendo fortemente influenciada pela experiência italiana de formação por alternância. Desde então, o modelo espalhou-se por diversos Estados e comunidades brasileiras, cada qual adaptando o seu modelo às particularidades culturais, ambientais e econômicas da região.

Segundo Nosella (2002, p. 81) “o objetivo da Pedagogia da Alternância não foi o de melhorar a escola tradicional, mas sim, criar outra escola”. As palavras do autor demonstram claramente que a intencionalidade da proposta pedagógica não era fazer uma intervenção no sistema educacional francês, mas propor outros princípios, diretrizes, conceitos e perspectivas para a educação do meio rural.

Diversas foram as motivações que envolveram a fundação das escolas famílias no Estado do Amapá. Contudo, dois fatores foram a mola mestra desse desbravamento, o primeiro se deu a partir de uma visita de pessoas simpatizantes do Sindicato de Trabalhadores Rurais do Amapá-STR, à Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos-EARA, em Manaus (Enxadao, 1982), que divulgaram amplamente o que haviam conhecido. Esta escola foi cofundada e era dirigida pelo casal, ex-Padre Alessandro Rigamonti, que já havia sido Pároco em São Joaquim do Pacuí, que ao deixar a batina, casou-se com Maria José, tal fato nos explica muito a implantação da primeira EFA do Amapá ser na região do Pacuí.

O segundo fator está ligado ao resultado dessa visita, porém com protagonismo da Diocese de Macapá, da Sociedade Central dos Agricultores do Território Federal do Amapá (SOCEAP), da UNEFAB, da Comunidade Paroquial de Porto Grande, e da Comunidade de agricultores da região do Pacuí. Estas duas últimas entidades buscavam mudanças nas práticas da agricultura, ao tempo em que proporcionasse uma formação para seus filhos, sem mandá-los para a cidade. Dessa forma, buscou-se referência no que já vinha ocorrendo no Estado Espírito Santo, cuja estratégia de aporte financeiro para a implantação do projeto, a Diocese de Macapá buscou internacionalmente, onde firmou um convênio com o governo italiano (PROGRAMMI NON GOVERNATIVI, 1985).

² QUEIROZ, João Batista Pereira de. A construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional. Tese de doutorado. Brasília: UNB, 2004.

Desta feita, o envolvimento direto de diversos atores foi fator determinante para que essa modalidade de escola ancorasse os territórios amapaenses. Sujeitos comprometidos com a educação do campo, marco nas EFA's, organizaram-se para concretizar o sonho de uma educação melhor no campo. E então no ano de 1983, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais junto com a diocese local iniciou uma discussão buscando uma alternativa para aprimorar a educação no campo.

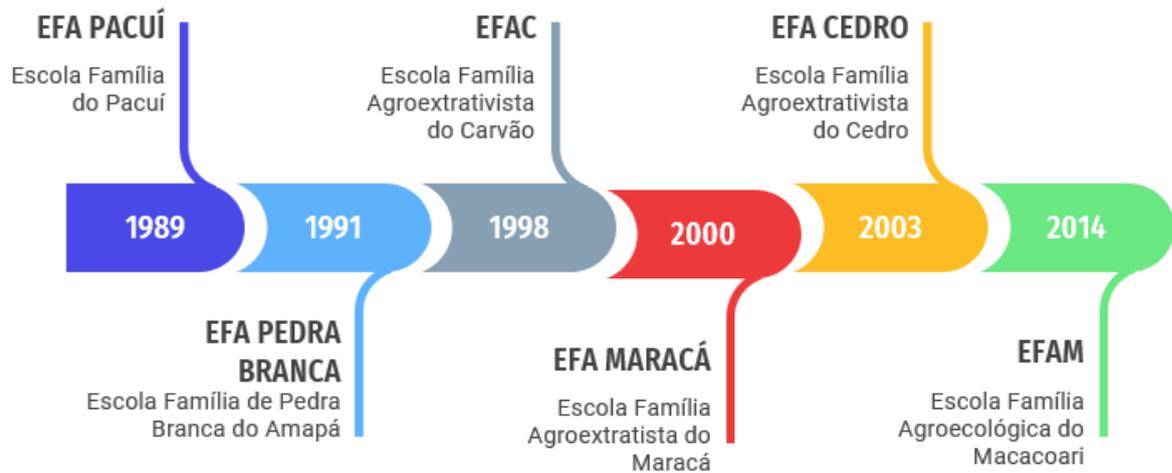
Assim, este modelo apresenta uma Educação do Campo baseada na Pedagogia da Alternância, que deve ser compreendida com base em três características específicas: primeiramente da existência de uma associação de pais e/ou responsáveis, de representantes de instituições públicas ou privadas existentes na comunidade e de líderes comunitários; segundo, de um local para implantar a escola, e por fim, uma Pedagogia de alternância que proporcione uma educação profissional que corresponda à especificidades da comunidade e ofereça a alternância de tempo e de local, ou seja, “de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 43-44).

Após diversas situações burocráticas e de resistências governamentais o Amapá foi contemplado com um convênio entre a AAES (Associação dos Amigos do Espírito Santo) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e então foi implementada no Estado a primeira EFA datando o ano de 1989.

Como já citado, o marco de uma EFA em territórios amapaenses se deu no município de Macapá, mais especificamente no Distrito de São Joaquim do Pacuí, cerca de 132 quilômetros da capital. A escola possui sob sua posse uma área 86 hectares (Ha) e atende alunos do ensino médio e profissionalizante, com curso que tem duração de quatro anos e, com a realização de um projeto profissional no último ano, o aluno recebe o diploma técnico (agropecuária). Quanto às decisões administrativas cabem a diretora, já as decisões estratégicas são feitas pelo conselho administrativo que se reúne uma vez por mês e é composto por membros da associação.

A seguir vislumbramos informações que trazem a espacialização territorial e temporal das EFA's no estado ao longo aproximadamente de 33 anos desde a implementação da primeira escola. A seguir detalhamos o ano de fundação de cada EFA, bem como a localização geográfica de cada.

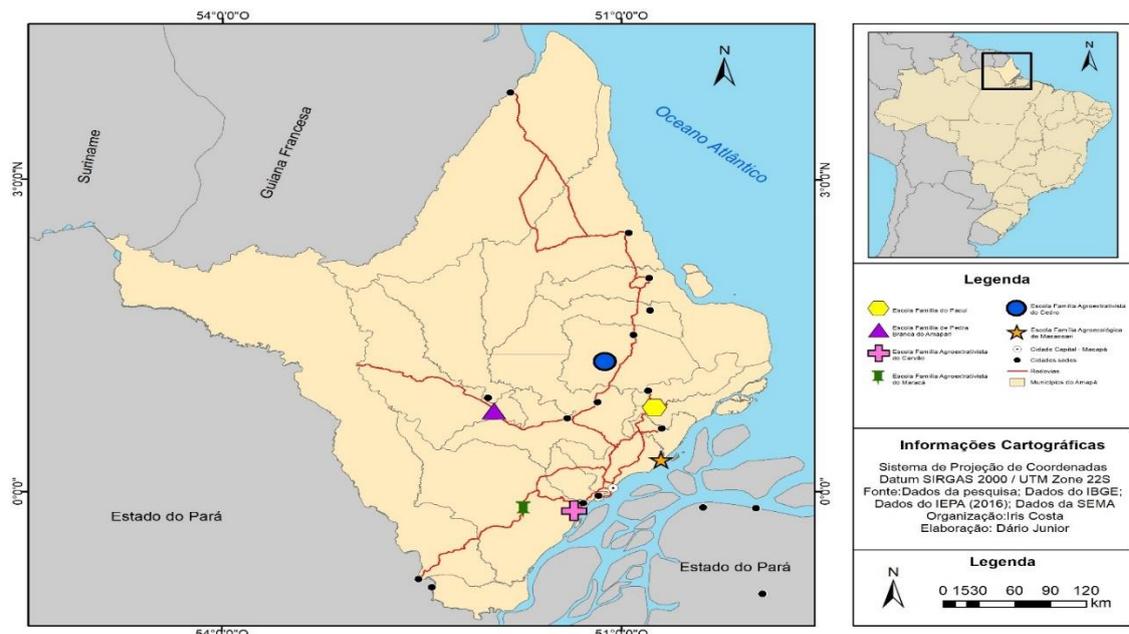
Figura 02: Espacialização Temporal da criação das EFA's do Estado do Amapá



Fonte: Elaborado pela própria autora

Destaca-se que até o momento o estado usufrui de 06 (seis) EFA's (figura 02). Essa espacialização com certeza é fator determinante na contribuição e resistência da educação do campo no Amapá, o que através de sua metodologia da alternância fomenta o território formativo para seus sujeitos. Seguidamente podemos observar na Figura 03 a localização geoespacial das EFA's presente até o ano de 2022 no Estado do Amapá.

Figura 03: Espacialização Geográfica das EFA's no Estado do Amapá



Organização: Autora e Elaboração: Dário Júnior (2021)

A Escola Família Agroextratista do Carvão -EFAC, nasce justamente para atender demanda peculiar de seu povo. Uma vez que especialmente as séries do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, Ensino Médio e Profissionalizante no meio rural demandam uma quantidade de vagas muito maior do que a ofertada nas cidades da maioria dos estados brasileiros, inclusive daqueles que dispõem de mais recursos. Essa carência tem suscitado grandes debates que contemplam a educação camponesa, e fruto desses debates nasceu a EFAC.

Em consonância ao exposto podemos compreender que um dos motivos pelo qual o território da EFAC se ancora como território formativo na região, é justamente, o fato da referida instituição prover a manutenção e resistência da educação camponesa através dos princípios da Pedagogia da Alternância, visto que tais princípios são demonstrados de forma muito positiva para a comunidade. Assim, nos importa salientar que a metodologia educativa da Pedagogia da Alternância é encarada como determinante para o desenvolvimento territorial da região, dada sua especificidade, o que aproxima e fortalece a relação educando, educadores, família e comunidade.

Para Silva (2006) a Pedagogia da Alternância é um projeto educativo que vem nortear as EFAs, e baseia-se na combinação dos processos de formação do jovem do campo que carrega em seu bojo a alternância enquanto princípio pedagógico, mas com características de sucessões repetidas de sequências, visando desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia.

[...] Alterna-se assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento comunitário rural são outros princípios que, articulados a alternância, sustentam o projeto pedagógico das experiências brasileiras de formação em alternância (SILVA, 2006, p. 6).

Destaca-se, portanto, que toda a mobilização em torno da educação do campo desenvolvida na EFAC, visa em especial a formação integral do aluno e o desenvolvimento local sustentável, objetivos que são seu pilar de criação e manutenção. Dito isto, nos importa destacar que todos os esforços se direcionam para que o aluno torne-se um cidadão consciente, ativo e capacitado para que então reverta toda sua potencialidade em benefícios às suas propriedades e à sua comunidade, a fim de almejem condições de vida no campo para os que tem na terra o seu sustento e a sua existência ao mesmo tempo, nessa conjuntura de objetivos, vislumbra-se destacar o quão importante é o território, sendo portanto, espaço formativo para os que da terra se beneficiam.

Alinhada com os princípios da Pedagogia da Alternância a EFAC almeja ser referência

enquanto escola do campo no Município de Mazagão e Estado do Amapá, pois, seu aporte de desenvolvimento local possui dinâmica voltada para projetos que atendam a necessidade da comunidade escolar e local, subsidiando os fragmentos que consolidam o território como espaço formativo, sendo, portanto, determinante para o desenvolvimento territorial local. As demandas que condizem com a expansão e desenvolvimento local, partem da necessidade de projeção de um planejamento participativo que compreenda todos os sujeitos da região, suas representações e relações.

Neste contexto de relações, a educação em seus processos de aprendizagem e ensinamento, tem um papel determinante para a formação crítica e social dos sujeitos que estão envolvidos neste espaço do campo; e tem que ser um modelo de Educação com uma pedagogia que contribua para essa formação, não “bancária”, e sim libertadora, que levem os sujeitos do campo ao desenvolvimento de competências que possibilitaram a leitura de sua realidade e a busca de meios de melhoria de vida; de acordo com os fragmentos de texto dos Anais do 10º Congresso de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, de 2009 , expressam essa necessidade:

Formação para uma ação transformadora de realidades requer ultrapassar os espaços de reflexão teórica e identificar e estimular a construção de alternativas aos problemas do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e contribuir para que as pessoas tenham a capacidade de transformar sua política, para qualificar e fazer avançar a organização [...] (CONTAG, 2009, p. 46)

Faz-se uma consonância com os objetivos presentes na Pedagogia ofertada pelas escolas famílias:

Nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) tenta-se acompanhar os jovens na autoformação de sua própria personalidade, na construção de seu próprio futuro. Para eles, não se trata de formar tematicamente ou de forma fragmentada por matérias, áreas ou outro. Pretende-se formar o jovem de forma sistemática, global, integral, tendo em conta a riqueza de todos os elementos que inferem nas pessoas. (CALVO, 2002, p. 128).

Em consonância ao exposto por Calvo (2006) e analisando os princípios formativos, em primeiro lugar, percebe-se a preocupação com a formação de um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. Se a ideia é levar formação aos homens do campo, os CEFFAs propiciam um contato direto entre os agentes formadores e a família. Um contato que se dá, inclusive, de forma mais intensa do que acontece nas outras escolas rurais, já que é o próprio princípio da Alternância, que permite essa troca de experiências entre alunos e pais, e faz com que o aluno esteja enfrontado na comunidade.

Outro fator extremamente importante que a P.A possibilita, é a experimentação prática do ensinado, sendo essa oportunidade experienciada na escola, na família, em propriedades das

regiões em que estão inseridos, o que gera a possibilidade de o saber escolar ser construído e o aluno apropria-se desse saber e repasse aos demais espaços sociais, valorizando e fomentando o território como espaço formativo, onde se pode dizer ainda, que os CEFFAs podem ser encarados como uma escola que permite a “capacitação”, quase que concomitante, de jovens e de adultos.

Corroborando com o exposto, é possível que o jovem oriundo de um processo de ensino e aprendizagem pautado na Pedagogia da Alternância, tenha meios para discutir a sua realidade com a sua família e aqueles que fazem parte de sua formação, ao problematizá-la e questioná-la, vindo a produzir alternativas e soluções a partir de suas reflexões, o que propicia novas e outras maneiras de conceber a sua realidade e agir perante ela (ZIMMERMANN; MEURER, 2016; GIMONET, 2017).

Desta feita, concerne-se uma relação dinâmica e constante entre os conhecimentos do ambiente formal de ensino e aqueles experienciados em sua comunidade. Não há uma ruptura entre o que se desenvolve nas aulas e instruções de campo, o que há é uma continuidade, visando simplesmente permear o mundo da vida pela técnica, e vice-versa, contribuindo para a relação entre o jovem e a sua propriedade, e a sua comunidade (ZIMMERMANN; MEURER, 2016).

Nesta prática educativa valorizam-se, sobretudo, os saberes e as vivências que os jovens trazem de seu cotidiano, tomando como base o seu local de inserção. Assim, as moradias/comunidades de origem dos alunos se transformam em extensão da sala de aula e vice-versa, tornando-se laboratórios em que eles deverão ampliar seus conhecimentos e intervir para a melhoria da qualidade de vida da família, da comunidade, e, conseqüentemente, do meio local/regional. (ZIMMERMANN; MEURER, 2016, p. 165).

Denota-se, assim, que o alinhamento dos pilares da Pedagogia da Alternância com a filosofia de atuação das EFA's proporciona a EFAC, sua atuação efetiva no que condiz ao seu projeto de desenvolvimento territorial, visto que com a valorização do cotidiano do aluno, seus saberes e vivências se efetua um território formativo, este, se molda justamente na junção desses valores, onde a escola adota como um dos seus princípios de atuação, as questões condizentes a uma prática de sustentabilidade, não somente com o meio direto aonde a escola está inserida, mas com toda a sociedade à sua volta, os pilares da Pedagogia da Alternância, são conhecimentos que se agregam à realidade do aluno alternante e que converge para um território formativo.

É então, no cenário de urgência em se ofertar uma educação condizente com a área rural, que organizou-se um tipo de escola que tinha como foco a pedagogia da alternância, a qual pauta-se em uma realidade que busca considerar o público ao qual se oferta a educação

formal: população que habita a área rural, pois é primordial que nesta área se ofereçam condições de satisfazer as necessidades básicas de seus habitantes de maneira a se garantir a sustentabilidade de seus meios de vida, o que reverteria o fluxo de migração para as cidades (LEFF, 2009).

Como contraponto, as EFA's, demandam uma forma diferenciada de ofertar a educação formal. O eixo norteador da atuação deste tipo de escola, reside na sustentabilidade, o que nos remete mais uma vez a defesa, visibilidade e necessidade de um território formativo, onde as práticas que serão adotadas entre os alternantes, nos seus espaços de vida devam se pautar em reconhecimento e conhecimento de sua identidade territorial.

Nesta vertente, Silva (2010, p. 317) afirma que as escolas famílias possuem como propósito: "(...) fazer a ligação entre os saberes locais com os conhecimentos científicos, a partir de uma relação ensino/aprendizagem que tem na pesquisa seu princípio educativo maior". Portanto, trata-se de uma abordagem que é base para a organização do ensino e aprendizagem, ou seja, da estruturação pedagógica dos anseios comunitários, os quais são inseridos dentro de um planejamento participativo que é construído em conjunto através da pesquisa constante, necessária à atuação docente (FREIRE, 1996).

A partir deste modelo, ao buscar na realidade do aluno questões de partida ao estabelecimento de práticas pedagógicas, estabelece-se um diálogo que é permeado por vivências e saberes que propiciam um aprofundamento nas questões inerentes ao cotidiano, tornando-se reconhecidas e valorizadas as práticas e contextos sociais antes desconhecidos (FREIRE, 1996).

Para Freire (2013) é por meio do diálogo que se problematiza, se emancipa e se conscientiza, ao se estabelecer uma interação capaz de resultar em uma percepção da realidade em que o ser se encontra. E para se chegar a apreender os saberes existentes na realidade, a Pedagogia da Alternância como uma proposta teórico metodológica, conta com vários instrumentos que favorecerão o seu desenvolvimento (GIMONET, 2007).

Além disso, os dois últimos princípios reforçam, a necessidade das relações com o meio no processo educativo, assim, afirmamos mais uma vez a importância do uso do território formativo. Afinal, como privilegia os diversos tempos e espaços de formação, a Pedagogia da Alternância favorece a criação de parcerias para que possa promover a formação integral (profissional e geral) e contextualizada do jovem do campo.

Diante do exposto, deve-se notar que não somente as EFA's tem a capacidade de influenciar a comunidade, como o espaço local e os interesses dos agentes envolvidos no processo também definem as escolhas a serem tomadas. O entorno, ou seja, a comunidade no

qual se insere uma EFA também é transformada.

As discussões propostas concentram o enfoque nas áreas rurais, onde se pode perceber como a Pedagogia da Alternância se apresenta como instrumento real de promoção do desenvolvimento local com equidade. Partindo da realidade do educando, de uma prática associativa e questionadora do meio, a comunidade, através da escola, organiza-se e passa a ser agente do processo de desenvolvimento, e, portanto, ancora-se num território formativo como possibilidade de transformação da realidade do sujeito e (RE) existência da educação do campo.

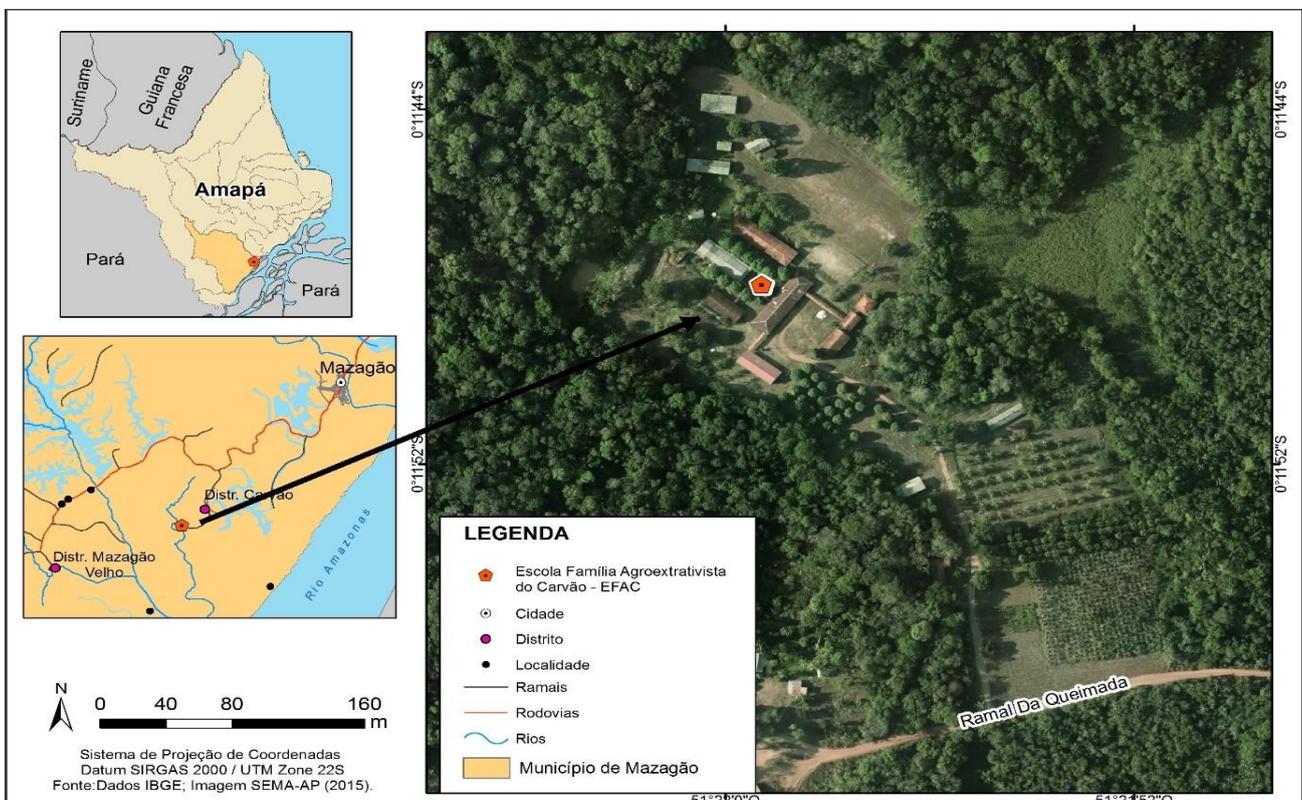
SEÇÃO III- CONHECENDO O LUGAR DE ESTUDO – ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO

O Território Formativo, acima de tudo é pra nós construir a nossa base educacional a partir da visão da comunidade. O Território Formativo é uma valorização do saber prévio, é uma valorização reconhecimento, do conhecimento tradicional, e esse reconhecimento, ele sofre enriquecimento, a partir do que a ciência tem (LIDERANÇA COMUNITÁRIA).

3.1 Conhecendo a Escola Família Agroextrativista do Carvão -EFAC

A Escola Família Agroextrativista do Carvão-EFAC fica localizada no município de Mazagão (Figura 4), o qual está à margem direita do rio Vila Nova, na porção Sul do Estado do Amapá. Mazagão foi criado em 28 de novembro de 1890, por meio da Lei nº 226, sendo o segundo município criado no Estado do Amapá, obtendo suas terras a partir do desmembramento município de Macapá, onde detinha inicialmente 46.787,9 km². Mazagão possui hoje uma área de 13.294,778 km², em consequência da sua divisão para a formação dos municípios de Laranjal do Jari e Vitória do Jari, com uma população estimada em 22.468 habitantes (IBGE, 2021).

Figura 04 –Localização geográfica da área de estudo-EFAC



Organização e Elaboração: Dário Júnior (2021)

No que tange seu desenvolvimento econômico, o Município de Mazagão segundo Rabelo et al. (2005), pratica a agricultura de subsistência para sustento da família, utilizando-se o sistema de corte e queima, sendo a área do roçado derrubada e posteriormente queimada, ocasionando mau aproveitamento do solo, esgotando-o em pouco tempo.

Outra atividade que merece destaque e se faz de suma importância é a realização do extrativismo, ponderante na comunidade do Distrito do Carvão, este sistema é tanto para o regime alimentar, como para a economia local, destacando-se como principal atividade juntamente com o manejo dos açazais nativos, além da pesca, extração de madeira, palmito, extração do óleo da andirobeira (*Carapa guianensis* Aubl.) e coleta de outras espécies frutíferas da várzea (SILVA, 2010).

A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC, localizada na zona rural do Distrito do Carvão, Município de Mazagão – AP é um estabelecimento de ensino particular, e de caráter comunitário, sem fins lucrativos, mantém-se a partir dos esforços das famílias que são associadas a Associação Nossa Amazônia (ANAMA), as quais buscam fortalecer a entidade objetivando ampliar e qualificar as condições educacionais que são ofertadas aos seus filhos.

A Escola Família Agroextrativista do carvão nasce a partir dos anseios da própria comunidade. E então a partir de 1995, as lideranças comunitárias já detectavam uma grande necessidade de implantar um modelo de escola que se desdobrasse à atender a educação rural no Município de Mazagão, visto que os jovens rurais migravam para capital ou ficavam sem opção de prosseguirem seus estudos, haja vista que o poder público oferecia somente estudo formal até a 4ª série do Ensino Fundamental. E como consequência dessa dinâmica, o setor rural ficava enfraquecido devido à carência da mão de obra familiar, base de sua economia. Devido a este grave problema o pequeno proprietário era obrigado, em alguns casos, a se desfazer de sua propriedade, indo morar em áreas periféricas das cidades.

Cabe lembrar que no ano de 1996, iniciou-se um mapeamento da região, com objetivo de realizar apenas trabalhos nas comunidades vizinhas para discutir sobre a implantação da EFA do Carvão, para tal atividade, realizaram-se oficinas, com reunião de várias lideranças comunitárias. Em 06 de outubro do mesmo ano iniciaram-se os desmatamentos da área para construção da escola. A Escola foi construída com mutirões feitos com a comunidade local e comunidades vizinhas sob a coordenação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá – SINTRA e com a cooperação técnica e financeira de organizações governamentais e não governamentais.

Em abril de 1997, a Equipe de Monitores deu início aos trabalhos de base realizados nas comunidades, com a finalidade de informar as famílias sobre a importância e objetivos da Escola Família e da Pedagogia da Alternância. A aula inaugural aconteceu no dia 08 de setembro de 1997, quando se iniciou as atividades educacionais apenas com uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental. Em 2002 começou a trabalhar com o Ensino Médio, com duas turmas de 1º ano. Em 2005, iniciou o Ensino Técnico Profissionalizante em Agroextrativismo, Produtos e Recursos Florestais, formando três turmas, sendo formada a última no de 2009.

A escola conta com uma matriz curricular que inclui, além da base comum, aulas sobre agricultura, extrativismo e zootecnia. A principal atividade de campo da escola é o manejo de açaiçais, uma das principais fontes de renda da região. A escola também possui práticas de agricultura nos campos (laboratórios vivos), com parceria com a EMBRAPA, onde cultiva banana, feijão, mandioca e milho. Com relação aos animais, possui laboratórios de pequenos animais como porcos e frangos. A produção é quase inteiramente usada para consumo próprio e o pequeno excedente é vendido.

O Projeto Político Pedagógico da EFAC está em fase de readaptações para alinhar-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e atender de forma mais pontual os ensejos da comunidade escolar, visto que o referido documento sempre visou:

A necessidade de nos anteciparmos aos grandes desafios e até mesmo nos adaptarmos aos novos tempos - a contemporaneidade, leva-nos a avaliarmos nossas práticas, nosso modo de viver e nossos sonhos. Assim, nos remete a pensar o futuro, a traçar novos desafios e principalmente a quebrar padrões estabelecidos, que hoje já não se comportam ao novo tempo. Foi pensando nisso que se tomou à iniciativa, seja pelo cumprimento estabelecido pela LDB 9394/96, seja pela necessidade de registro junto ao Conselho Estadual de Educação, e muito mais, de olharmos o nascimento de nossa escola, como ela está hoje e nos projetarmos ao futuro, aprendendo com nossas falhas e acertos, visando a construção da escola que queremos – visão de futuro (PPP, EFAC,2021).

Nestas linhas se pode perceber de forma pontual que:

Partindo desses princípios, foi estruturado através da metodologia de facilitação de processos de discussão grupal – moderação, reunindo-se os segmentos acima descrito, para através de perguntas orientadoras, debates e plenárias pudéssemos visualizar o cenário atual da escola (diagnóstico), vislumbrarmos o cenário desejado (prognóstico) e traçarmos as estratégias para alcançarmos o futuro desejado. (PPP, EFAC,2021).

Ao analisar a constituição do PPP, denota-se que seu marco construtivo se pauta no bem estar escola-família e comunidade, tornando-se assim, um instrumento norteador das atividades pedagógicas e de promoção da vida em sociedade, assim:

O Projeto Político Pedagógico da EFAC tem como marco referencial os princípios e filosofia das Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da

Alternância. A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC é uma instituição de base rural, e por ser uma escola de caráter estritamente comunitário, é gerida pelas comunidades através de uma associação de pais e tem autonomia para estabelecer a sua proposta pedagógica e administrativa, procurando desenvolver um currículo e calendário escolar adequado à nova LDB, que respeite as características específicas do campo e os ciclos da natureza, com o objetivo primordial de preparar os jovens para a vida e para o exercício pleno da cidadania, buscando em seu próprio meio as condições favoráveis para uma vida digna, com base na formação integral do ser humano. O seu projeto educativo está inserido dentro de uma nova concepção de sociedade, onde a técnica, a ciência e a pesquisa devem estar voltadas para o atendimento das condições básicas da população e que os jovens não tenham apenas uma formação tecnicista, mais sim, integral e plural, que lhes permita ter uma visão contextualizada e problematizada do mundo. (PPP, EFAC,2021).

De forma a vislumbrar o preconizado pela EFAC, a figura a seguir nos clarifica seus pilares de atuação, o que denomina-se pilares meios e fins, visando então se alcançar a finalidade proposta por uma EFA.

Figura 05: Pilares de uma EFA



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Desta feita, a partir do exposto na figura 05 é possível compreender que a EFAC atua com uma proposta educativa que visa a promoção e desenvolvimento rural em bases sustentáveis e está estruturada em quatro princípios, definidos como pilares: 1) pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do

meio (ROCHA, 2003; MATTOS, 2011).

Posto isto se nota que cada um dos pilares que fomenta a existência das EFA's tem sua importância e complementam-se entre si, de forma a construir uma educação que põe o sujeito como protagonista de sua história, respeitando e entendendo valores que fomentam a sua formação integral. Assim, faz com que o sujeito compreenda o território como espaço formativo importante, valorizando sua identidade territorial, e ainda, construindo saberes que demandam sua história de vida.

Nessa vertente, a inserção do termo agroextrativista no nome da instituição, foi uma opção devido às práticas extrativistas exercidas pelas famílias das comunidades que são atendidas pela EFAC e que estão envolvidas nos projetos da escola família. Assim, se percebe que as populações atendidas pela EFAC, já preconizam um saber que contribui para a sustentabilidade de suas práticas cotidianas referentes aos seus modos de vida, o que encontra afago na pedagogia da alternância, visto que propõe-se a interagir com o mundo do trabalho no meio rural, como Nascimento (2010, p. 385) indica:

A importância da discussão da sustentabilidade dentro dos princípios da PA, que afirmam trabalhar com uma educação para o mundo do trabalho rural, é essencial ao considerar-se que as populações rurais já vivenciam na sua prática produtiva algumas representações do que seria tal sustentabilidade. Quando tratam de conhecimentos e reflexões que esclarecem a necessidade e urgência do aproveitamento do agroextrativismo enquanto aspecto a ser mais valorizado, já se percebe algumas evidências disto. Estas se inserem nas impressões dos alunos da EFA/EFAEX, filhos de agroextrativistas, percebendo a relação entre a prática produtiva de sua família com as informações que recebe na escola.

Assim, a proposta existente nas EFA's ao focar na sustentabilidade, estimula a reprodução de práticas produtivas pautadas na realidade vivenciada pelos comunitários, onde se organizam e produzem suas relações cotidianas pautadas nos conhecimentos adquiridos através de gerações, ou seja, através dos saberes que são transmitidos no cotidiano, constituindo-se em um diálogo de saberes fundamental para a valorização das formas de lidar com o ambiente natural de maneira sustentável, conseqüentemente valorizando o seu território, e assim, usufruindo do espaço de modo a atuar de forma consciente, fazendo-os enxergar o território como espaço formativo.

A EFAC atualmente atende alunos de 06 (seis) territórios formativos, sendo eles (Mazagão, Vitória do Jari, Macapá Rural, Santana Rural, Afuá e Gurupá), dois estados: Amapá e Pará. A EFAC atua no mesmo modelo de composição das outras escolas famílias existentes no estado do Amapá, que são gestadas por uma associação onde se congrega pais de alunos alternantes, moradores das comunidades atendidas e simpatizantes, o que contribui para o entendimento de que a manutenção da mesma, é fruto de esforços comunitários.

Sousa et al (2016, p. 27) indicam que:

As escolas possuem como organização de autogestão e condução política as associações mantenedoras, que são criadas pelos agricultores e agricultoras para dar suporte logístico e político ao funcionamento das mesmas.

A AEFAC é filiada à Rede das Escolas Famílias do Estado do Amapá-RAEFAP, a qual por sua vez compõe a União das Escolas Famílias do Brasil-UNEFAB. Antes da mesma ser criada, assim como as outras escolas famílias, formalizou-se uma associação, para então dar início às atividades de sua implantação, pois compreendeu-se que pelas experiências de outras EFA's do Estado, a entidade deveria se fortalecer e profissionalizar-se para dar suporte ao projeto educacional preconizado.

3.1.1 Organização Administrativa e Pedagógica da EFAC

A Constituição do Estado do Amapá, no ato das disposições constitucionais transitórias, institua em seu artigo 38 que: “ ficam reconhecidas pelo Estado as Escolas Famílias existentes no interior do Amapá, sendo-lhes garantidos seus princípios e sua metodologia”, bem como em seu parágrafo único, versa que “o Estado estimulará a criação de Escolas Famílias, garantindo-lhes apoio necessário para o pleno êxito de seu funcionamento”, o que observamos na atualidade diverge do previsto em lei (AMAPÁ, 2012).

Ainda que a Lei de nº 0924 de 25 de agosto de 2005, tenha regulamentado o previsto na Constituição Estadual, e instituído o Programa Estadual de Apoio Técnico - Financeiro às Escolas Famílias do Amapá, observamos uma inoperância perante a existência das EFA's, que a cada ano acumulam um histórico de enfraquecimento de suas atividades que em grande parte necessitam do apoio estatal, especialmente no que tange a contratação de corpo docente, que é o primordial para a realização dos trabalhos das instituições (AMAPÁ, 2005).

Com base no Projeto Político Pedagógico, da EFAC, notou-se que existem objetivos estratégicos, norteadores para sua atuação, sendo estes, divididos em específicos e gerais os quais facilitam as ações da instituição. Assim, o norte de sua atuação contempla um modelo de educação que considera o meio rural como fonte de desenvolvimento das atividades educacionais, reconhecendo valores históricos e culturais (PPP DA EFAC, 2017).

Nesse sentido, a proposta educacional é considerada uma via de mão dupla, pois parte dos desejos da comunidade, e retorna para a comunidade, haja vista que o objetivo é que os mesmos se reconheçam, signifiquem e ressignifiquem para a sistematização de conhecimentos que o ambiente formal proporciona, pois entende-se a importância desse projeto de educação

do campo, que:

Este projeto é um instrumento norteador das atividades pedagógicas e de promoção da vida em sociedade, firmada nos aspectos produtivo, investigativo e cooperativo, voltada a formação integral dos discentes, tendo seus reflexos na melhoria da qualidade de vida das comunidades em que a escola está inserida. (PPP, EFAC).

Vislumbra-se, assim, que a iniciativa busca não apenas efetivar uma educação em que se insiram tão somente os modos de vida da localidade, mas também que possibilite conhecimentos que alcance no sujeito uma formação integrada com o pilar escola, comunidade e família, afim, de se alcançar uma formação integral do educando, através dos ecossistemas produtivos e a relação trabalho

Ativando no educando, o espírito de cooperação, para que ele possa apropriar-se de conhecimentos de forma a interagir com o mundo que o cerca, visando à constituição de seres humanos mais solidários, autônomos, participativos, valorizando seu território e enxergando o referido espaço como ambiente propício para a sua formação integral, visto que se preconiza também o desenvolvimento territorial.

Nesse contexto, priorizando a comunidade de forma integral, a escola família está com alguns projetos em planejamento e construção, sendo um instrumento de desenvolvimento do território, que por sua vez possuem seus eixos de atuação a partir das demandas da própria comunidade, visto que é a partir da comunidade que a escola alcança respostas para sua efetiva função social.

Nessa perspectiva para atender de forma mais pontual as demandas dos territórios periféricos à sua localização a EFAC, delimitou o Projeto intitulado Núcleos de Conexões Formativos, vejamos na tabela a seguir quais territórios delimitados são atendidos.

Tabela 01 – Comunidades de Abrangência da EFAC

Núcleo de Conexões Formativos	Comunidades atendidas
CARVÃO	Comunidades do Carvão, Camaipi Km 17 – Mz, Assentamento do Piquiazal, Ramal do Pioneiro, Rio Mutuacá, Foz Mz Mazagão Velho, Rio Urubuená, Assentamento do Barreiro, Anauerapucu Ramal da Totoia, Fazendinha Rural, Maruanum e Pancada do Camaipi.
RIO PRETO	Poção do Rio preto, São Jorge, Cafezal, Antônio do Rio Preto, São João, São Lazaro, Recreio do Rio Preto, São Francisco, Boa Vista e Maracá Mirim.
MARACÁ	São José do Maracá, Santa Maria, São Jorge e Rio Navio.
CAJARÍ	São João, Itapira, Vila Nova do Muriacá, São Tomé Reserva extrativista do Cajari, Açaituba e São José Lago do Ajurixi.
FURO SECO (ILHAS DO PARÀ)	Rio Arangona, Rio Furo Seco, Três Irmãos, Rio Sumaúma, Nossa Senhora das Graças Ilhas do Teles, São Francisco Rio Palha, Ilha pequena, Rio Mulato, Santa Bárbara Rio Brito, Rio Bacuri, Rio Furta Fênix, Rio Ajará e Rio Furinho.
ILHA DAS CINZAS	Rio Barbosa, Furo Seco Ilha Pracubinhas, São José Ilha das cinzas, Furo dos Periquitos, Nossa senhora do Perpetuo Socorro e Rio Turé.

Elaboração: própria autora, 2022

Como podemos constatar na tabela acima, atualmente a EFAC atende 06 territórios delimitados, definidos portanto, como Núcleo de Conexões Formativos, essa subdivisão tem como objetivo compreender melhor as demandas da comunidade e atuar de forma a construir um território formativo que abranja as particularidades e demandas de cada sujeito e consequentemente de cada comunidade.

Como se pode observar, a premissa de desenvolvimento territorial, atua diretamente em uma concepção de território como espaço formativo, o que se alinha com a proposta de sustentabilidade existente nas escolas famílias, as quais se baseiam em 04 (quatro) pilares

que buscam a promoção e desenvolvimento rural com bases sustentáveis e se estrutura em princípios como: 1) Pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio (GIMONET, 2017).

Desta feita, os quatro pilares citados acima, se consolidam na filosofia de atuação das EFA's, visto que delimitam a forma, o sentido, o existir de qualquer escola família; o que se encontra diluído nos objetivos específicos do PPP da EFA do Carvão, como se pode observar no trecho abaixo:

As técnicas e práticas adotadas na EFAC são apropriadas à cultura local e a realidade ecológica: as culturas e atividades são adaptadas as condições climáticas, respeitando a topografia e a cobertura vegetal de modo a preservar a fertilidade e as estruturas dos solos, bem como a utilização de máquinas adequadas ao tipo de trabalho e a preservação da qualidade dos meios de produção. Quaisquer práticas e manejos dos solos da vegetação nativa, das culturas, das criações, são compatíveis com a realidade cultural, ecológica e econômica das famílias rurais locais. Não é usado no processo produtivo da EFAC substâncias químicas, sintéticas e tóxicas, por serem poluidoras do meio ambiente.

Visando sempre atender seu papel social, a EFAC, atua numa prática pedagógica com processo educativo, cujo tem a disciplina, como valor imprescindível, tendo esses princípios como marco de responsabilidade e construção do caráter e da cidadania de seus educandos, assim:

A escola, como instituição social, deve possibilitar o crescimento humano nas relações interpessoais, bem como propiciar a apropriação do conhecimento elaborado, tendo como referência a realidade do aluno. Neste contexto, deve possibilitar ao aluno à aquisição de uma consciência crítica que lhe amplie a visão de mundo. Esta visão de mundo deverá dar-lhe condições de uma leitura interpretativa dos fatos sociais, das relações intra e interpessoais e dos homens com a natureza. (PPP, EFAC).

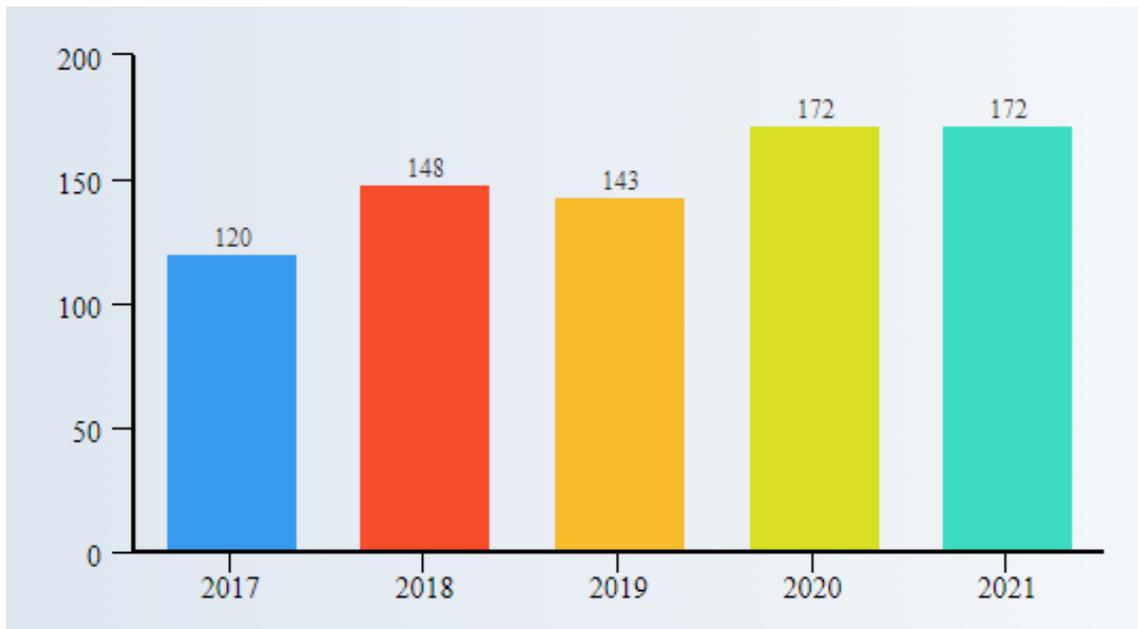
No que tange os objetivos elencados pela EFAC, se nota a preocupação de se proporcionar uma educação formal em regime de alternância às populações que buscam a escola família, onde seja possível além de possibilitar a continuidade nos estudos, também se profissionalize, a partir das referências necessárias ao desenvolvimento territorial e a promoção da sustentabilidade, pois além de formar para o trabalho, a escola família, forma para a vida.

A escola faz uso da Pedagogia da Alternância (P.A) como teoria que sustenta sua prática pedagógica. Assim, no regime de alternância o educando que deseja ingressar na escola, submete-se a um período de adaptação, cujos critérios são explicitados no regimento escolar. O aluno obrigatoriamente passa por esse período de adaptação, fato este, que gera uma reflexão pessoal no educando, onde ele alinha com sua família se realmente ingressará na instituição.

Nessa perspectiva podemos afirmar que há um índice de evasão escolar ínfimo, visto que como os próprios sujeitos da pesquisa destacam, só permanecem aqueles alunos que de fato gostam e sentem-se bem em estar ali, que identificam-se com a metodologia e se dispõem a desenvolver seus estudos e formação conforme o que preconiza a instituição.

Ano após anos a EFAC foi sendo uma excelente alternativa de opção de educação do campo para as famílias dos territórios periféricos à sua localização. Em 2017 registrou-se a matrícula de 120 alunos, no ano de 2018 totalizou o montante de 148 matrículas. No ano de 2019, houve o registro de 143 matrículas. Já no ano de 2020 houve um aumento significativo em relação aos anos anteriores, onde se atingiu o marco de 172 matrículas; mantendo-se estável durante o ano de 2021 por questões que emanaram da pandemia de covid-19, assim, esse mesmo montante de matrícula fora efetivado para o ano de 2022 como podemos constatar na figura 07.

Figura 06 – Número de matrículas na EFAC 2017 a 2021



Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o exposto, se observa a partir dos dados que compõem as matrículas efetivadas, claramente que a atuação da EFAC, registrou o aumento de matrículas, o que consequentemente a fez adotar um cadastro reserva com a denominada lista de espera. Esses fatos foram determinantes para que a escola começasse a trabalhar os territórios formativos a partir do fortalecimento da alternância, visto que sua abrangência não se dá apenas na comunidade a qual está inserida, engloba comunidades adjacentes à sua localização, com uma ampla extensão territorial.

Municípios do estado do Amapá, como por exemplo: Macapá, Santana e Mazagão e

do estado do Pará, em especial, Afuá e Gurupá fazem parte da demanda da escola. Cabe destacar que a demanda atual da escola supracitada é de aproximadamente 300 alunos, porém a escola só consegue suprir a matrícula de no máximo 190 educandos, devido sua estrutura, que pouco evoluiu desde sua inauguração no ano de 1996, nascida como Escola Família Agrícola, em 2003, a EFA do Carvão se transformou em Escola Família Agroextrativista, buscando uma melhor relação com os sistemas de produção extrativistas da região. Em 2006, a EFA formou os primeiros alunos do ensino médio num curso profissionalizante, demandado pelo movimento social, em agroextrativismo.

Da leitura do excerto em foco e, conforme visto na pesquisa de Pereira (2020) a EFAC, não diferente de outras escolas famílias, que encontram diariamente limitações que congruem para sua atuação resistente no que tange seu desenvolvimento como escola de educação do campo. A precariedade no avanço da estrutura física, bem como pedagógica/de pessoal é um dos fatores limitantes para sua expansão, vejamos que:

Diante destas limitações no desenvolvimento pedagógico e estrutural da escola, ainda há a relação inconstante existente com o Governo do Estado do Amapá-GEA, através da Secretaria de Estado da Educação-SEED/AP; a qual é responsável pela formalização do Termo de Fomento juntamente à Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá- RAEFAP, e que em outros momentos firmou parcerias para a contratação de professores, porém a cada ano a incerteza sobre a assinatura do Termo de Fomento junto à instituição, gera debilidades perante o funcionamento da EFAM. (Pereira, 2020).

Ressalta-se que outro fato que corrobora para essa não evolução do atendimento a essa demanda de novos educandos, é a inexistência de um quadro de funcionários fixo, o que conseqüentemente gera uma rotatividade de docentes e técnicos no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola, contribuindo, portanto, para as dificuldades de efetivação de atividades contínuas no processo de formação dos discentes. Vale ressaltar que para o ano letivo de 2022 a EFAC possui lista de espera com 65 alunos, esse fato ocorre principalmente por sua forma de conduzir a educação e mais ainda, pela sua atuação na construção/efetivação de um território formativo que abarque as demandas da comunidade territorial local.

Vale destacar também, que outro fator que corrompe essa evolução crescente da EFAC no que tange ao atendimento eficiente da comunidade local e adjacências é a instituição contar com um quadro de colaboradores reduzido, tanto no que condiz ao número de professores atuantes em sala de aula, quanto a número de colaboradores em seu corpo técnico operacional/administrativo, uma vez que a instituição depende de parcerias e voluntariedade dos parceiros. Na figura a seguir que demonstra o número de colaboradores atuantes na EFAC nos últimos cinco anos, é facilmente possível se constatar que a referida escola, carece de

ampliação no número de colaboradores, professores, técnicos, a fim de atender as famílias associadas.

Tabela 02 – Número de Colaboradores na EFAC 2017 a 2021

ANO	Nº Monitores / Professores	Nº de Técnicos	Nº de Famílias Associadas
2017			102
2018	10		115
2019	14	1	112
2020	17	2	118
2021	17	2	132

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode constatar a partir da leitura da Figura 08 existe deficiências importantes a serem equacionadas para uma melhor atuação da instituição. Contudo, destaca-se que o contexto que acarreta as questões supramencionadas são atenuados através das parcerias feitas pela escola, onde termos de cooperação são peças chaves para manutenção do seu efetivo exercício e funcionamento.

Destaca-se que a EFAC, possui parcerias e convênios firmados com algumas instituições, entre elas, EMBRAPA, e com grande destaque, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), pela parceria impar no projeto de professores voluntários e ações formativas junto ao corpo pedagógico da escola. Além disso, os apoios financeiros recebidos de ONGs tem contribuído para a diminuição da rotatividade da equipe fixa (técnica e pedagógica) que garante continuamente o funcionamento da instituição.

3.2.1 Infraestrutura da Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC

A Escola Família Agroextrativista do Carvão tem sua estrutura construída de alvenaria, composta por três (3) blocos: 1) Secretaria escolar, diretoria, sala de professores e serviços administrativos; 2) salas de aula, biblioteca e banheiros e 3) alojamentos femininos e masculinos e uma área de convivência para as refeições, reuniões ampliadas e assembleias.

Quanto ao seu funcionamento a EFAC dispõe de prédio próprio, com água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, esgoto sanitário por fossa, coleta de lixo periódica. Os recursos pedagógicos disponíveis são: parabólica, retroprojektor, aparelho de som, equipamentos de TV, copiadoras, impressoras, projetores multimídia - Datashow, computadores para uso administrativo, e acesso à internet. Nas figuras que seguem passamos a

conhecer as primeiras paisagens e instalações físicas da EFAC.

Figura 07 – Área externa da EFAC



Fonte: acervo pessoal, 2022

Nas atividades de ensino presenciais no tempo/vivência- escola, são feitas cinco refeições diárias para os alunos (ensino fundamental e ensino médio). Os alunos são responsáveis pela organização e manutenção do espaço, pois a EFAC trabalha uma concepção de educação familiar, que contemplam a formação para além dos conteúdos escolares, mas na formação integral do educando, a aprendizagem durante toda a rotina do aluno, educa com base na moral, ética, costume, princípios e valores.

Figura 08 – Refeitório/Auditório EFAC



Fonte: acervo pessoal, 2022

Além da estrutura já citada, há ainda os “laboratórios de campo” que a escola utiliza nos projetos desenvolvidos junto aos alunos, que englobam a plantação e cultivo de hortaliças, criação de aves como galinhas e, também, suínos.

Figura 09 – Infraestrutura da Escola Família Agroextrativista do Carvão – Mazagão/AP.



Fonte: Acervo pessoal, 2022

3.3 METODOLOGIA

3.3.1 Fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa

O alicerce que molda o conhecimento científico demanda fatores como dedicação e comprometimento, peças que se materializam nos resultados da pesquisa científica por meio de embasamento teórico e metodológico. E a ciência, portanto, tem como objetivo fundamental conferir a veracidade dos fatos. Para isso, é preciso utilizar o método científico, o qual define as diretrizes e orientações de como desenvolver o trabalho de pesquisa, as técnicas que devem ser empregadas, a sequência adequada de atividades. Para clarificar este discurso, nos permitimos refletir com o embasamento de que a pesquisa é:

a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2016, p. 16).

Desta feita, esta dissertação se fundamenta em um estudo de caso, uma vez que visa a compreensão de saberes de uma realidade específica no contexto particular da Escola Família Agroextrativista do Carvão, o que de acordo com Yin (2015) pode contribuir com o conhecimento de fenômenos individuais e sociais da realidade que ali existente, uma vez que o estudo de caso, nos permite observações singulares na pesquisa de campo, por meio de práticas pertinentes a realidade (ANDRÉ, 2008; FLICK, 2013; YIN, 2015).

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso possui quatro pilares básicos que o norteiam, o que acarreta à maximização da validade do constructo e confiabilidade dos achados, quais sejam: uso de múltiplas fontes de evidências, criação de um banco de dados, estabelecimento de encadeamento entre o que se encontra e cautela no uso de dados oriundos de fontes eletrônicas.

Em complementação ao explicitado por Yin (2015) e Flick (2013), apontamos Gil (2008) que defende o estudo de caso como sendo um método que vem sendo cada vez mais utilizado pelos pesquisadores e se caracteriza “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e frisa que se torna um método possível frente aos outros. Difere-se, portanto, por permitir múltiplas interpretações, o que já não é possível em outros métodos, haja vista sua tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p. 57-58).

Ratificamos, assim que o estudo de caso nos permitiu identificar características significativas da vida real, uma vez que trata-se de uma investigação empírica que visa a compreensão dos limites e contexto dos fatos pesquisados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999; ALVES-MAZZOTTI, 2006; CHIZZOTTI, 2006). Assim, optamos por este método por compreender que ele comporta técnicas de coleta de dados que subsidiarão esta pesquisa, como por exemplo, observação direta, levantamento documental e entrevistas com os sujeitos colaboradores.

Quanto aos aspectos que contemplam sua abordagem, esta pesquisa se pautará na abordagem qualitativa, sua onda de interesse proveniente da década de 60, configurando-se como um método tradicional de investigação empírica (BRYMAN, 1988). A abordagem qualitativa permite ao pesquisador o estudo de edições, casos ou eventos em profundidade e de forma detalhada, de modo que a coleta de dados não é limitada por categorias predeterminadas de análise (Patton, 1987).

Desta feita, é viável o uso da pesquisa qualitativa, pois enfatiza a compreensão de uma linguagem específica, uma vez que quanto mais complexo é o fenômeno sob investigação, maior deve ser também o esforço para se alcançar os resultados propostos.

Dito isto, importa destacar que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela “compreensão detalhada dos significados e características situacionais” (RICHARDSON, 1999, p. 90). Deste modo, as peculiaridades e especificidades deste método não devem ser pensadas de forma exclusiva, mas sim como forma de aproximação ao objeto de estudo (Martinelli, 1999). Nesse sentido, AlvesMazzotti e Gewandsznajder (1999) salientam que as investigações qualitativas objetivam a compreensão de uma realidade específica e ideográfica, de modo que os

significados apenas são entendidos quando analisados em conjunto com seu contexto.

Embora epistemologicamente exista uma discordância acerca da compatibilidade ou não das abordagens qualitativa e quantitativa. Minayo (2016) até concorda de que não são incompatíveis considerando que, se forem bem trabalhadas teórica e praticamente, podem produzir material de grande riqueza para o conhecimento científico, porém, para a autora “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2016, p. 20-21).

É nesse contexto que Minayo (2016) aponta a dificuldade de explicar numérica e quantitativamente o universo das pesquisas qualitativas. Para a autora a pesquisa Qualitativa tem por fim:

Responder a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

Com embasamento no ponderado por Minayo (2016), este estudo se valerá de questões que perpassam por um universo muito particular, assim, poderá constatar-se portanto, a necessidade da abordagem quantitativa nas entrevistas semiestruturadas e no levantamento documental, já o uso da abordagem qualitativa terá seu destaque no percurso das entrevistas, análise documental e observação direta.

Flick (2009) elenca que a combinação entre as abordagens, em diferentes contextos metodológicos se complementam para a análise de um estudo de caso, defende então esse processo como a compensação das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. Logo, existe uma correlação das partes em relação ao todo, com a finalidade de construir um modelo teórico, aplicável à análise do sistema sociocultural a partir das semelhanças e diferenças do objeto investigado, e o pesquisador tem a incumbência de compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação (CHIZZOTTI, 2006; TEIXEIRA, 2008).

As Narrativas, que serão obtidas através das entrevistas tendo como base as respectivas categorias a serem detalhadamente definidas. Será por meio da Entrevista Semiestruturada que a “fala” dos educadores do campo oportunizarão reflexões acerca da interação entre a temática e a experiência dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Após a coleta dos dados, por meio dos instrumentos eleitos, inicia-se a fase que irá analisar o material coletado, selecionado e organizado, a partir da Análise do Discurso com apoio em Gill (2002) e Orlandi (2015).

Destaca-se que a Análise do Discurso a fase de transcrição das entrevistas é um momento que requer rigor, pois carece de atenção e verdade, assim, dependendo de como é feita, se poderá medir o nível de segurança e confiabilidade da pesquisa, perpassando, obviamente, pelos rigorosos critérios da ética.

Gill (2002) faz destaque acerca da relevância da transcrição, ao afirmar que:

Uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado. A transcrição não pode sintetizar a fala, nem deve ser “limpada”, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possível da fala. A produção de uma transcrição consome uma enormidade de tempo. [...] Os analistas de conversação, e alguns analistas de discurso, afirmam que essas transcrições muito detalhadas são essenciais, se não se quiser perder as características centrais da fala (p. 251).

Nos apontamentos de Gil (2002), a transcrição na íntegra requer elementos como atenção, rigor e zelo, o que nos possibilitará uma relação de confiabilidade, permitindo dessa maneira, o tratamento ético dos dados coletados.

Seguindo esses moldes a Entrevista Semiestruturada, importante ferramenta, impõe ao pesquisador habilidade na hora de analisar o material coletado para não correr o risco de se desvincular de sua base teórica ou, ainda, dos fundamentos da Análise do Discurso. Nesse contexto, Orlandi (2005) defende que o ponto de partida é buscar compreender como um objeto simbólico produz sentidos, para a autora:

A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre a teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (ORLANDI, 2005, p. 66-67).

A partir do defendido pela autora se pode compreender a necessidade de se costurar todas as amarras da pesquisa, para que não se produza falhas. A autora nos chama atenção para a necessidade primordial de compreender o objeto do discurso, pois só assim se torna possível uma análise concisa, sem erros e falhas.

3.3.2 Etapas da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa realizou-se a divisão didaticamente em etapas da seguinte maneira: 1) levantamento bibliográfico; 2) Condução dos procedimentos éticos; 3) Observação direta na EFAC; 4) levantamento documental; 5) entrevistas semiestruturadas com sujeito chave do quadro administrativo-pedagógico da EFAC; e 6) análise qualitativa dos dados

obtidos.

Na primeira etapa, realizou-se o levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além de levantamento dos estudos publicados em revistas eletrônicas *qualis capes*, como a Revista Brasileira de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (REBEC), revista Educação e sociedade, Revista Ambiente e Sociedade e a Revista Brasileira de Educação (RBE).

Na segunda etapa, ocorreu as observações diretas *in locus*, momento que iniciou-se o contato com a presidente da Associação mantenedora da EFAC, para expor a intenção da pesquisa e os objetivos delimitados. Em seguida, levantamento documental, sendo o PPP a principal ferramenta de análise. Cabe destacar que a pesquisa *in loco* tinha previsão para segundo semestre de 2020, contudo, devido ao cenário do COVID-19, tivemos que alterar o planejamento de desenvolvimento das etapas seguintes previstas nesta pesquisa.

Após a autorização da EFAC realizou-se a entrevista presencial com as lideranças-chaves que conduzem no momento a escola. Os (as) entrevistados (as) foram escolhidos independentemente de gênero, e sim como os sujeitos que conhecem a história, possui diálogo direto com as famílias associadas, visando atender o proposto no estudo, visto que segundo Moscovici (1978) a representação social deve ser encarada “tanto na medida em que ela possui uma textura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

Para o autor é de extrema importância a representação social, visto que, partindo-se da psicanálise preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação sujeito e objeto e como se acontece o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, tornando-se, entretanto, um conhecimento de senso comum. Assim, no contexto exposto pelo autor, ponderamos na escolha dos sujeitos àqueles que encaram o protagonismo de representação social junto a EFAC.

E por fim, as análises dos dados obtidos, nos apontam que seguindo a lógica da Teoria das Representações, a EFAC trabalha território formativo em um contexto que abranja seus produtos meios e fins, através da representação permite aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles.

SEÇÃO IV- PERCEPÇÃO DA LIDERANÇA COMUNITÁRIA DA EFAC SOBRE TERRITÓRIOS FORMATIVOS

Então minha trajetória tem sido nessas últimas três décadas, praticamente, lidando com agenda essa socioambiental a nível de Amazônia e lidando também com as escolas comunitárias, escolas famílias, que foi onde estudei, que eu nunca fiz faculdade. Dediquei minha vida na defesa do direito dentro do movimento social, por isso essa minha vinculação com as escolas famílias. Sou fundador das escolas famílias do Amapá (Pacuí, Macacoari, Carvão), filho de liderança antiga, Tomás Belo que é bem conhecido a nível de estado. (LIDERANÇA COMUNITÁRIA).

A necessidade de se esboçar a percepção das lideranças comunitárias sobre territórios formativos, advém da relevância em conhecer como as referidas lideranças atuam frente ao processo de ensino e aprendizagem de uma Escola Família Agroextrativista (EFAC). Essa modalidade de ensino se enquadra na proposta de Educação do Campo com foco no território como ponto de partida para a compreensão dos saberes e fazeres. Assim, a compreensão de território formativo reflete-se, diretamente, na relação escola e comunidade, e serve como base educacional, já que o trabalho parte da comunidade para escola. Compreendendo tal importância é que esta seção busca discutir o panorama de território a partir da percepção das lideranças da comunidade da EFAC.

Para iniciar as discussões sobre os dados coletados nas falas dos sujeitos de pesquisa, cabe considerar a educação do campo, das águas e da floresta, a partir do olhar dos sujeitos que ocupam esses espaços, como afirma Santos (2012) é construída por diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e cultura, em que os saberes socioambientais compõem um modelo educacional singular ao considerar os tempo/vivências que se dão em uma visão holística e complexa do território e o processo formativo dos educandos que integram a EFAC.

Partindo desse pressuposto, questionou-se o colaborador desta pesquisa sobre sua percepção de educação do campo, conforme os relatos a seguir

Olha educação do campo é a educação que vive e que faz o conhecimento a partir da cultura, da necessidade da própria comunidade. Uma educação do campo que não enxerga isso, que ela não pauta a sua matriz de planejamento, o seu plano político-pedagógico, a sua matriz curricular. Se ela não tiver dirigida para essa realidade e apontar soluções para os problemas que a comunidade vive, ela não é uma escola de educação do campo, ela é uma escola rural. Escola rural no Amapá nós temos muito, mas escolas de educação do campo nós não temos. Agora esse exercício que nós estamos fazendo é para que tenha uma escola de educação do campo de verdade. Que ajude na organização das pessoas, das mulheres, dos jovens, dos agricultores. Ela tem que ser uma referência para isso. Porque ela trabalha para dar solução para isso. Porque no meio dessas comunidades, você tem a economia que gira, você tem o açaí, tem a castanha, tem o peixe, tem óleo, tem a agricultura e essa economia sempre patina no processo porque ela não faz parte de uma estratégia de desenvolvimento do Governo do Estado, do governo Federal, não faz. O sistema tem outro modelo de economia

que visibiliza e que não dá ênfase a isso. Então, a história do campo vem nessa contramão fazer a diferença nesse aspecto, de fazer uma educação contextualizada, de acordo com a vivência e cultura que a comunidade tem. (P1)

Observa-se que no trecho: *se ela não tiver dirigida para essa realidade e apontar soluções para os problemas que a comunidade vive, ela não é uma escola de Educação do Campo, ela é uma escola rural*, que P1 nos faz refletir sobre como a Educação do Campo deve ser vista, conquanto não ser apenas uma modalidade de ensino, mas também uma política pública que garanta à população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana. Denota-se que ao longo da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma Educação do Campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês, visto que se criaram escolas no meio rural, não escolas de Educação do Campo. Ademais, é interessante verificar que o sujeito possui clareza quanto à diferença entre Educação no Campo e Educação Rural: *Escola rural no Amapá nós temos muito, mas escolas de Educação do Campo nós não temos.*

A fala de P1 instiga a uma reflexão sobre as necessidades e especificidades da escola do campo, assim, se faz importante compreender a trajetória alcançada pelo Movimento de Educação do Campo, que se apresentou com objetivos claros de avanços, sendo reconhecidas muitas conquistas a partir das lutas sociais e práticas educativas protagonizadas pelos movimentos sociais. Essa reflexão nos proporciona clareza sobre os principais desafios a serem superados para que as escolas no meio rural possam de fato atuar de acordo com os princípios desse movimento e atender aos anseios e especificidades dos sujeitos do campo (MOLINA; FREITAS, 2011). Vale destacar que, ao reconhecer a importância da cultura e dos saberes dos sujeitos do campo, não se descarta o conhecimento científico, pois, concorda-se com Santos (2007) quando afirma na discussão sobre ecologia dos saberes, que a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos, não implica o descrédito do conhecimento científico.

Desta forma, depreende-se que as organizações comunitárias são essencialmente importantes na quebra de paradigmas, cujas intervenções acontecem para além do mundo idealizado outrora, o real. (SANTOS, 2007). Isso se reflete na necessidade que os grupos sociais tenham maior acesso ao conhecimento, pois enquanto as linhas abissais continuarem a ser traçadas, a luta por uma justiça cognitiva não terá êxito, caso se apoie apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Estas colocações remetem à ecologia dos saberes, que se trata de um conceito proposto por Santos (2007, p.154) que o descreve como

“um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer.” Ainda segundo o teórico, essas epistemologias baseiam-se dois pressupostos: “1) não há epistemologias neutras [...]; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.”

Assim é que o conceito de ecologia dos saberes se relaciona intimamente com a importância dos territórios formativos, sendo que, apesar de utilizado por alguns autores, território ainda é um conceito em construção na Educação do Campo. Dados de um estudo exploratório, no qual foi analisada a produção acadêmica dos pesquisadores da Educação do Campo sobre território (FERRARI *et al*, 2009), revelam que a escassa centralidade deste conceito nas pesquisas, sendo utilizado a partir de um aglomerado de referências teóricas que, de um lado reflete a apropriação ainda primária e a necessidade de maior aprofundamento sobre o conceito de território, e de outro lado, mostra a multiplicidade de abordagens e a ampliação da temática Educação do Campo e Território na atualidade.

Neste contexto, questionou-se sobre as experiências vivenciadas pela efac com uma visão de educação do campo holística, como luta dos movimentos sociais, conforme os relatos a seguir:

*Olha eu não afirmo que ela já é, mas nós estamos trabalhando pra ser, porque o que nós **estamos desenhando agora como proposta** é um projeto muito novo, apesar de já ter quase 25 anos a EFAC não atuava como educação do campo, atuava como uma escola normal, por mais que ensinasse bem matemática, ensinasse bem português, mas a escola de educação do campo é diferente, uma escola de educação do campo, ela precisa viver, precisa estar com a comunidade, precisa fazer uma intervenção positiva e bebendo também na fonte da riqueza da própria comunidade, **ela é uma aliada da comunidade, ela precisa buscar e construir solução pra comunidade, não é ensinar simplesmente português, pessoal não tem água pra beber, não tem energia elétrica, não tem comunicação, as políticas públicas quase não chegam, então uma escola de educação do campo, ela tem que ser uma instituição que, que ajude construir soluções positiva para a vida das comunidades**, então nesse aspecto estamos iniciando uma pegada nessa direção, então nós acreditamos que o que a gente já pensou, o que nós já trabalhamos do ponto de vista mais dos conceitos, ela tá bem dirigida, e a pandemia nos atrapalhou um pouquinho, mas enquanto educação do campo nós já iniciamos e espero que sejamos uma grande referência para a própria comunidade. (P1)*

A respeito do questionamento feito, destaca-se o seguinte trecho na fala de P1: ***olha, eu não afirmo que ela já é, mas nós estamos trabalhando pra ser, porque o que nós estamos desenhando agora como proposta é um projeto muito novo [...]***. Verifica-se que P1 demonstra consciência das disparidades entre o ideal e o real, o que é ponto relevante para o protagonismo das lideranças, uma vez que cabe a elas lutar para alcançar uma educação que atenda a todos os

sujeitos e reverbere positivamente para a comunidade. Essa conscientização se reforça na continuação da fala da liderança entrevistada quando afirma que a escola ***precisa fazer uma intervenção positiva [...] bebendo também na fonte da riqueza da própria comunidade***". Nesse contexto reverbera-se a importância do território formativo para o repensar pedagógico na construção da Educação do Campo, já que nele é que se materializam os saberes necessários para que escola e comunidade se integrem no tempo/vivência e produzam conhecimentos que desenvolvam não só a comunidade em si, mas a região como um todo.

A temática da educação e território merece um olhar mais atento, pois ao longo dos anos o meio rural tem passado por transformações significativas, o que tem contribuído para a construção de outros olhares sobre o campo e suas dinâmicas para atender as demandas dos sujeitos sociais que vivem nesses espaços. Tais transformações surgem em função de fatores como a globalização da economia; a presença cada vez mais significativa de instâncias internacionais na regulação da vida política e econômica; a crise do emprego e as transformações pós-fordistas das relações e das formas de regulação do trabalho; a descentralização econômica, criando condições para a instalação de indústrias e centros comerciais em espaços rurais; o aumento das formas de acesso a bens e serviços “modernos” antes restritos às cidades, modificando as condições de vida dos habitantes do campo; e o crescimento demográfico junto à adoção de novas políticas econômicas e sociais que favorecem a redução de fluxos migratórios do campo para as cidades, em certos casos, bem como a atração de outras categorias sociais para o meio rural. (WANDERLEY, 2009). É neste cenário que as lutas dos sujeitos do campo para uma Educação que atenda as suas reais necessidades, é importante para que se fortaleça o sentimento de pertencimento e do valor que o campo tem para a construção de uma sociedade justa e desenvolvida, bem como para que as novas gerações não vejam somente na zona urbana a possibilidade de crescimento.

Na pesquisa ora apresentada, considerou-se também importante questionar sobre a concepção do sujeito como educador de uma EFA. Assim obtivemos os relatos que seguem:

*Me descrevo como **uma liderança resiliente** que ao longo da vida acredita que **uma educação contextualizada pode contribuir para o desenvolvimento da própria comunidade, que a nossa educação é totalmente fora de contexto, de uma forma bem geral, bem fora de contexto, inclusive no Estado do Amapá, bem dizer a universidade vive de costa, o estado é pequeno, a cidade de Macapá é pequena, uma cidade floresta acima de tudo, que para todo lado vemos floresta, a economia gira em torno disso, o açaí que tem grande impacto na economia, mas a universidade vive de costa pra isso enquanto instituição, e aí a gente tem feito grande esforço para trazer a universidade para isso, força-las a fazer extensão na verdade pra poderem começar a conviverem com isso. Na verdade, parece que a leitura que a gente faz é que as universidades são moldadas para atender um sistema, de um grande projeto né que as vezes “invisibiliza” essa vivência local, ela se dirige***

a outra coisa, e eu me descrevo fazendo esse esforço para que a ciência que vem da educação né perpassasse por esse espaço e que, que é muito rico, porque a ciência da educação, a ciência-pesquisa, qualquer que seja, se utiliza muito do rural, muito das lideranças, muito das comunidades, muito mais para elaborar conhecimento do que fazer desenvolvimento, é nesse aspecto que eu me sinto, uma pessoa que tá no ambiente de uma escola comunitária, que vem sendo trabalhada para ser moldada para responder a essa lacuna, essa carência acima de tudo que as comunidades vivem, eu até digo muitas vezes que a educação brasileira muitas vezes é o grande mobilizador do êxodo rural, porque a política, pública ela parte do urbano pro rural, e como ela, a política pública se dar por mandato transitórios de governo, ela nunca chega no rural, que não dá tempo, o cara mal se dedica ali onde tá a maioria dos votos, isso também reflete na educação em si, então eu me sinto uma pessoa que fica resistindo e perseverando por uma educação contextualizada, uma educação do campo, da floresta e das águas. (P1)

Observa-se que ao se decrever, P1 se diz *resiliente*, ou seja, que se adapta à diversidade, mas que como ele mesmo expõe, acredita que ***a educação contextualizada pode contribuir para o desenvolvimento da própria comunidade***, destacando que considera a educação descontextualizada. Interessante também é que o sujeito da pesquisa parece reconhecer a importância de uma educação voltada às especificidades do campo, mas vê na universidade, somente, a possibilidade de implementação de políticas inclusivas, não destacando em sua fala as políticas governamentais como um todo. Isso pode denotar que o sujeito pesquisado, como liderança de uma comunidade, ainda precisa repensar o próprio conhecimento acerca de como se formulam e implementam as políticas para a Educação do Campo, pois esse conhecimento, certamente se refletirá nas ações necessárias à luta por melhorias nesta modalidade de ensino.

Apesar de reconhecer o papel das universidades no processo educativo de forma geral, compreende-se que não parte somente dela a implementação de políticas públicas. No entanto, P1 permanece ponderando sobre a relação da universidade com os saberes do campo no seguinte trecho: *[...] aí a gente tem feito grande esforço para trazer a universidade para isso, forçá-las a fazer extensão na verdade pra poderem começar a conviverem com isso. Na verdade, parece que a leitura que a gente faz é que as universidades são moldadas para atender um sistema, de um grande projeto né que as vezes “invisibiliza” essa vivência local.* Isso demonstra uma visão ainda parcial de como as políticas para a EFAC podem ser otimizadas.

O diálogo estabelecido por P1 leva a compreender que ainda hoje subsiste um paradigma com o campo, perdurando a ideia de que o campo é um lugar de retrocessos, de pessoas brutas ou apenas lugar para se realizar a agricultura, mas o conceito de campo é bem mais amplo. Fernandes (2004) enfatiza que o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O

campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas, dos povos dos campos, das águas e das florestas. Observa-se na fala de P1 que o mesmo sente-se subalternizado como pessoa do campo, ao indicar que a universidade se molda somente a “um grande projeto,” que os “invisibiliza” e isto somente reforça que é preciso conhecer e discutir a identidade das comunidades rurais, o que, sim, pode ser um chamamento às ações da universidade.

É importante destacar que ao se falar sobre conhecimentos, este implicam tanto os científicos quanto os ditos não-científicos, pois ambos devem compor uma Educação do Campo realmente efetiva. Assim, observou-se na pesquisa que a EFAC vem re-existindo em um processo de construção que em sua práxis vivencia os princípios da alternância, da educação popular freiriana, da pedagogia da terra e da ecologia de saberes. Estes são pilares para que uma educação libertadora, em seus núcleos de atuação, permita um dialogo de saberes na construção de um ecossistema pedagógico integrado na práxis educativa, tanto no tempo-vivência dos educadores, educandos, como das famílias que fazem a EFAC.

Vale lembrar que na ecologia de saberes, Santos (2007) ressalta que a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, mas as conexões entre ambos é o que torna o conhecimento um todo complexo (MORIN, 2002).

O conhecimento científico é imprescindível para o fortalecimento dos pilares da Educação do Campo. Sobre isto, a seguinte pergunta buscou verificar a experiência de P1 na Educação do Campo visando a construção de um território formativo.

*Como te falei, estamos iniciando, né?! Então, além de ter feito muitas escutas dentro das comunidades, **a gente também tá se estruturando como espaço de pesquisa** que a gente ainda não chegou a dar esse nome assim, aquelas pesquisas muito curtas. Assim de vida de comunidade, que são coisas que o IBGE não me responde, são coisas que a Embrapa não me responde, são coisas que o governo não me responde. Então, por exemplo, o açaí que é uma economia extremamente forte hoje, pouca informação nós temos. Imagina as demais... Então aí nós tamos trabalhando, já fizemos um receituário, uma lista de **cadeias de valor produtiva**, que nós vamos trabalhar na escola isso a partir de levantamento feito da própria comunidade, foi ela que apontou o que ela trabalha naquela parte que da mais de 20 tipos de produtos só que a gente tá dando atenção naquela pelo escalonamento daquela mais importante. Porque tem umas que econômica e outras que são mais cultural, que são mais simbólico no processo. (P1)*

Conforme se observa, há um direcionamento para pesquisas feitas pela própria comunidade por considerarem que as desenvolvidas por órgãos governamentais não atendem suas reais necessidades. Inclusive P1 cita que já existe um trabalho sobre cadeias de valor

produtivo relacionado à cultura do açaí, o que confirma que compreendem a importância dos territórios formativos. Vale ressaltar que durante esta pesquisa foi possível verificar que a EFAC estava em processo de construção de uma proposta pedagógica, a qual parecia dialogar com os saberes locais e os ecossistemas produtivos existentes nos seus territórios de atuação, o que denominam de núcleo de conexões formativas.

Para dar seguimento ao entendimento de território formativo, questionou-se sua compreensão do que seria território formativo e assim, obtivemos os relatos seguintes:

Primeiro, território veja bem, o território é formativo, é uma área de atuação que tem vivência, que tem experiências, que tem cultura, que tem modo de vida, que tem tradição. Que dentro desse espaço que chama território informativo tem os territórios institucionais, aí é diferente. Porque nesse nosso território. Porque dentro desse espaço que chamam de informativo tem os territórios institucionais. Aí é diferente porque nesse nosso território informativo da EFAC que é uma área de atuação. Aí eu tenho uma reserva extrativista que é um território formal que tem um decreto, que tem que tem institucionalidade da reserva extrativista, que tem o assentamento extrativistas que é um assentamento diferenciado, que tem uma figurinha jurídica também própria, diferente. Você tem áreas. E dependendo desses termos, tem terra indígena. Então, a área de quilombolas atuação que chamam de território informativo é na verdade um espaço político, espaço de área de atuação agora dentro dele você tem os diversos territórios institucionalizados, e tem também. Aí de desdobra, porque o território amapaense, como quando fala de território é uma coisa muito ampla, mas quando você começa analisar, você começa a descrever, então começa a detalhar, você tem um território. Aí começa o território econômico, por exemplo. Território do açaí, o território da castanha, o território das abelhas, então território tem varias, então você tem território de uma área de abrangência, você tem o território institucionalizados na forma da lei e falando direito do extrativista, como eu falei, então esse território estão os territórios que conceitua, quando com a vivência com a própria comunidade. Então tem território quilombola, uma área dessa que é um território um pouco menor, então, pra nós o território informativo ele é um espaço político, espaço de área de atuação que dentro desse território informativo tem diversos outros territórios e diversos outras vivências e que também são vivências territoriais. Então pra nós o território é um conceito amplo, genérico, do ponto de vista escola, mas que dentro desse genérico você tem a especificidade do ponto de vista concreto. (P1)

Depreende-se que o entrevistado demonstra conhecimento sobre territórios formativos (*primeiro, território, veja bem, o território formativo é uma área de atuação que tem vivência, que tem experiências, que tem cultura, que tem modo de vida, que tem tradição*), especialmente no contexto em que Zimmermann; Meurer (2016) chamam atenção para que a práxis docente em escolas famílias, além de ser instituída no espaço formal, desenvolve-se também nas casas dos alternantes, como se fosse uma extensão, atribuindo significado ao processo de ensino e aprendizagem das EFAS. No relato de P1 a percepção do saber, alinhada à dimensão que leva a indagações dos múltiplos territórios, define em suas palavras território

formativo, nos levando a compreensão de que seria o inverso de território formal, legal, delimitado. Isso reforça a reflexão de que os diversos atores sociais resistem na Amazônia Amapaense. Isto pode indicar que a EFAC é um exemplo de escola do campo em constante construção/resistência. Ainda sobre territórios formativos vale observar os seguintes relatos:

Você tem áreas quilombolas. E dependendo desses termos, tem terra indígena. Então, a área de atuação que chamam de território formativo é na verdade um espaço político, espaço de área de atuação agora dentro dele você tem os diversos territórios institucionalizados, e tem também. Aí se desdobra, porque o território amapaense, como quando fala de território é uma coisa muito ampla, mas quando você começa analisar, você começa a descrever, então começa a detalhar, você tem um território, depois outro. Aí começa o território econômico, por exemplo. Território do açaí, o território da castanha, o território das abelhas, então território tem vários, então você tem território de uma área de abrangência, você tem o território institucionalizado na forma da lei e falando de direito do extrativista, como eu falei, entoa esse território, estão os territórios que conceitua, quando com a vivência com a própria comunidade. Então tem território quilombola, uma área dessa que é um território um pouco menor, então, para nós o território formativo ele é um espaço político, espaço de área de atuação que dentro desse território informativo tem diversos outros territórios e diversos outras vivências e que também são vivências territoriais. Então para nós o território é um conceito amplo, genérico, do ponto de vista escolar, mas que dentro desse genérico você tem a especificidade do ponto de vista concreto. (P1)

Conforme exposto na fala do entrevistado, verifica-se que o mesmo reconhece a extensão dos territórios no Amapá, ao citar as áreas quilombolas e indígenas, bem como demonstra compreensão sobre território formal, institucionalizado, destacando os diversos territórios possíveis de compor cadeias produtivas (*Território do açaí, o território da castanha, o território das abelhas*). Outro ponto interessante trata-se do trecho em que P1 demonstra consciência de que território é também política (*o território formativo ele é um espaço político, espaço de área de atuação*), e isso implica em luta por políticas que atendam os sujeitos do campo em suas especificidades.

Assim, em várias acepções, Território tem a ver com poder, posse, mas não apenas ao tradicional “poder político.” Ele engloba tanto o poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação, posse. Lefebvre (1986) distingue apropriação de dominação (*possessão, propriedade*), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. Considerando, por isso, questões políticas e sua relação com território, vale verificar novamente, em outra fala, a visão de território como processo educativo para P1, o que pode ser, inclusive a visão da comunidade como um todo: [...] *Então, a história do campo vem nessa contramão fazer a diferença nesse aspecto, de fazer uma*

educação contextualizada, de acordo coma vivência e cultura que a comunidade tem. (P1).

É notável a preocupação em se ter uma Educação do Campo, que não exclua a relação do saber com o conhecimento dos próprios sujeitos, mas sobretudo que garanta a compreensão da diversidade sociocultural existente no território, para que os processos educativos, possam ser compreendidos como práticas sociais. Uma escola que não considere as especificidades do campo, não poderá ser considerada uma escola de campo, mas sim, uma escola rural, ou seja, apenas a extensão de uma escola urbana em um ambiente rural, perpetuando as desigualdades.

Para Camargo *et al* (2022) apenas segue o modelo hegemônico predominante em que a monocultura das mentes corresponde à ideia de um pensamento único, padronizado, que vai na contramão da diversidade cultural. Partindo desse pressuposto observa-se no relato do colaborador:

*Sim! E justamente aí. Aí se é o limite pra você entrar. Claro que aí nós temos, vamos focar na questão da formação, na questão econômica, respeitando a cultura, o modo de vida das pessoas, então é isso mesmo, essa é nossa área de atuação. Aí agora o que é interessante que aí quando o conceito que você coloca, que uma coisa muito mais ampla, só que para nós, quando a gente enfrenta isso, a gente enfrenta de forma diferente. **O território abrange todos esses aspectos econômicos, políticos.** Porque essa forma ampla, ela acaba em qualquer coisa. Incluindo a política dessa matriz de desenvolvimento destruidor. Ela acaba em qualquer coisa nesse conceito amplo que você coloca. Mas pra nós é diferente da política capitalista e dentro da política não liberal isso cabe tudo. Entendeu? É pra gente enfrentar isso que nós queremos nossos territórios institucionais, por que dentro do modelo capitalista na política não liberal. Qual é o conceito? É trabalhar o individualismo. O capitalismo e o não liberal se traçam na linha da liberação total do capital que eles sejam o senhor do processo, sem nenhuma regulação. E em cima disso eles alinham as pessoas a instituição. (P1)*

Denota-se portanto, que em uma escola de campo contra-hegemônica, o conteúdo que perpassa pela apropriação ou a apreensão dos educandos na ecologia dos saberes, visa promover o diálogo entre os vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais. Pensando desta maneira, é possível compreender que a EFAC está caminhando na vertente de uma escola do futuro, quando atua ancorada na ecologia dos saberes para inserir-se definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema de uma educação sustentável. Vale ressaltar que a escola se efetiva como espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo, que possui função social de socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens, o que justifica ainda mais a luta por uma escola, verdadeiramente, do Campo.

Nas falas e discussões propostas até aqui, verificou-se que o colaborador traz dados que retomam o discutido anteriormente neste trabalho, como é o caso da polissemia dos significados

de territórios. Quando afirma, por exemplo: ***O território abrange todos esses aspectos econômicos, políticos.*** Assim, se percebe o enfoque político dado à categoria território, o que deve reverberar também em outro enfoque, que é o da educação como práxis pedagógica. Compreender o significado e a importância de território, é, pois, essencial para que a Educação do campo se materialize, como observa-se nos relatos a seguir:

O território formativo, acima de tudo é pra nós construir a nossa base educacional a partir da visão da comunidade. Então a gente parte da comunidade pra escola. Porque a partir da comunidade que faz gerar tudo que tiver de trabalhar com a informação, então todos os elementos que nós vamos trabalhar dentro da escola ela nasce a partir dessa visão de comunidade. Então o território formativo é uma valorização do saber prévio é uma valorização reconhecimento, do conhecimento tradicional e esse reconhecimento ele sofre enriquecimento a partir do que a ciência tem. Porque se a gente olha pra Amazônia hoje, se ela tá conservada é porque alguém conservou ela e isso não foi o governo. E isso se conservou com sabedoria e se teve sabedoria porque chegou até aqui então a gente precisa abrir esse livro. E abrir esse livro é tá junto com a comunidade e entender o que ela vive, o que ela tem de visão, o que ela tem de necessidade, o que ela almeja pra a partir daí eu responder a essas necessidades e educação precisa de educação de território formativo e esses elementos concentrados pra vivência da comunidade como elemento central do processo. (P1)

Ao afirmar que o território formativo está na base educacional da comunidade, P1 demonstra que compreende que a escola deve refletir a própria comunidade, pois, para além da valorização, irá reconhecer a ciência que envolve os saberes locais, tornando o ensino significativo para os estudantes e passível de desenvolver a comunidade local, e mesmo regional. Constata-se esse entendimento na seguinte afirmação: ***então o território formativo é uma valorização do saber prévio é uma valorização reconhecimento, do conhecimento tradicional e esse reconhecimento ele sofre enriquecimento a partir do que a ciência tem.*** Isso define a educação como práxis não apenas pedagógica, mas sobretudo transformadora.

Para Tratenberg (2012) quando afirma que “quem educa é a sociedade, a escola ensina,” ou ainda a Freire (1980) quando afirma que o homem como um ser social necessita que toda e qualquer transformação ocorra em sociedade, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.” Diante disso, pensar a Educação do Campo é considerar o território como categoria essencial para a concretização das lutas sociais por uma escola de fato inclusiva.

O conhecimento sobre território formativo, bem como o fato de que tradição e ciência devem cainhar juntas na Educação. Outro ponto que sobressai nesta fala é a questão de preservação da Amazônia, que segundo P1 se deve não ao governo, mas às próprias comunidades que nela habitam. adentrando no princípio da sustentabilidade, verifica-se que as

falas corroboram com o pensamento de Allegretti (2009) que afirma que nos territórios amazônicos, a maioria das populações utiliza os recursos naturais de forma sustentável, pois trata-se de um patrimônio socioambiental singular.

Nessa correlação, onde se observa uma tessitura na construção de uma educação do campo efetiva, não tem como desvencilhar essa modalidade da categoria território, assim, buscamos compreender as percepções predominantes, conforme relatos a seguir:

A educação do campo é território precisa ser. Porque a educação do campo pode até ignorar isso e trabalhar na generalidade, mas pra nós é território. Quando olho pra Amazônia por exemplo, nós temos aí quase 40% que tá na mão das comunidades, que foi luta das pessoas em relação àquilo que lhe falei que vai na contramão da coisa do prego o grande sistema capitalista e a política não liberal. Então tem que tomar conta disso que se eu tenho uma escola, que forma as pessoas que trabalham a formação pra entender a importância desse conceito de conserva da biodiversidade, da defesa do direitos humanos, da proteção da fauna, da flora, e vendo isso também como desenvolvimento. Então aí a escola tem um papel fundamental, mas ela pode tá fora disso. Então, mas pra nós escola do carvão especificamente os territórios institucionais eles são fundamentais. Na verdade é o coração nosso no processo. Porque os territórios hoje são , no caso da reserva extrativista, o assentamento extrativistas não sei se você conhece alguma coisa desses territórios formais. Nós somos quase 12% dentro da Amazônia. Que tá cheio de pessoas que busca a visibilidade econômica nisso. Pra isso a educação é fundamental. por isso esse conceito de uso da terra. (P1)

A partir dos relatos de P1, fica explícito que a EFAC, caminha para um território formativo, que atenda de forma eficiente todos os sujeitos e territórios periféricos à sua localização, quando afirma: **a educação do campo é território precisa ser**, P1 evidencia claramente a atuação congruente da EFAC almejando um objetivo comum. Vale destacar aqui, que a observação feita nesta pesquisa possibilitou verificar que a carência de uma atuação mais efetiva junto ao educandos e comunidade, pode estar relacionada também com a ausência de profissionais qualificados e capacitados que atendam os ensejos da escola, visto que a contratação de profissionais depende do Termo de Fomento com o Governo do Estado do Amapá e voluntariado. Por conta disto, existem limitações, como o não pagamento de salários dos professores contratados, e ainda, o próprio deslocamento do professor para atuar na escola, o que torna a situação difícil tanto para os profissionais docentes, como para a comunidade escolar.

Vale destacar, no que concerne às ações para efetivar uma Educação do Campo em sua relação com os territórios formativos, que a EFAC dividiu-se em Núcleos de Conexões Formativos, para atender na sua totalidade todos seus territórios periféricos à sua localização, quando se afirma: **na verdade é o coração, nosso no processo**, se evidencia a ânsia em alcançar a totalidade de sujeitos que desejam ser parte da EFAC, assim, é justamente a partir de

demandas vindas da própria comunidade que a instituição atua.

Acredita-se que a atuação efetiva e resiliente da EFAC quanto aos seus objetivos, tem contribuição da Pedagogia da Alternância, que tem se constituído como um diferencial eficaz na articulação de saberes produzidos em diferentes espaços culturais e vem sendo praticada em uma série de situações de educação formal nos diferentes níveis de ensino em que atua, pois a valorização dos saberes produzidos nos seus contextos socioculturais, os diferem substancialmente das demais propostas educacionais para a educação do campo na Amazônia.

A EFAC traz uma premissa de educação para a Amazônia, em que o território merece um olhar mais atento, pois ao longo dos anos o meio rural tem passado por transformações significativas, o que tem contribuído para a construção de outros olhares sobre o campo e suas dinâmicas para atender as demandas dos sujeitos sociais que vivem nesses espaços.

Portanto, a construção de território formativo que a EFAC vem implementando como proposta pedagógica para o fortalecimento da alternância, busca o empoderamento e protagonismo dos saberes e vivências das comunidades e de seus educandos, embora possua desafios, a exemplo, da estabilidade financeira e da fixação de seu corpo docente. Contudo, é modelo de educação que poderá ser utilizado como referência para a educação do campo, das águas e da floresta na Amazônia Amapaense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos tratar o Território como categoria fundante na construção de relações do sujeito, onde sua análise vislumbra para além das relações de poder, limites e posse. Se fez uso do conceito a partir do discutido em diversos campos do conhecimento, principalmente na pesquisa social e geoespacial.

A didática de organização da pesquisa, que resultou na construção da dissertação, ocorreu por intermédio da formulação do seguinte questionamento: De que maneira a concepção de territórios formativos é compreendida pelos educadores sociais do campo na Escola Família Agroextrativista do Carvão?

Tal indagação foi relevante, pois se construiu os pilares teóricos e metodológicos que permitiram responder, os objetivos propostos que direcionaram o desdobramento do objeto pesquisado.

A descrição ora empreendida foi mediada pela leitura dos múltiplos territórios. Nota-se, portanto, que a dinâmica da expansão do território, ao passo que promove a territorialidade, que é o sentimento de pertencimento de um grupo social, provoca a desterritorialidade, processo que ocorre de forma voluntária ou forçada e violenta, como é o caso dos indígenas e dos posseiros, sujeitos presentes na vasta Amazônia.

Na concepção ora em apreço, é possível notar segundo Santos (2007), que território é o lugar em que acontecem todas as ações, as paixões, todas as formas de poder, de forças, fraquezas, é o local onde a história humana, de fato, se realiza, pois é nele que os indivíduos manifestam sua existência por meio de suas atividades cotidianas.

Ademais, se evidenciou a pedagogia da alternância em um contraste de desafios e resistência da educação do campo na Amazonia Amapaense. O que nos impulsionou a caracterizar território formativo em uma EFA, para tal compreensão se fez necessário trazer a realidade da educação do campo, especialmente na Amazônia Amapaense para debate, debater, portanto, a educação do campo com foco na atuação das escolas famílias.

Seguidamente concebeu-se a descrição do lugar de estudo, com detalhes de sua localização geográfica, e ainda dados que compõem aspectos econômicos, políticos e sociais do município no qual a escola está inserida. E também, dados que trazem principalmente sua práxias educativa, onde a escola faz uso da Pedagogia da Alternância.

Em sua última Seção, intitulada Percepção das lideranças comunitárias da EFAC sobre territórios formativos, vislumbra os saberes vivenciados pelas lideranças da Escola. Nesta seção os elementos de análise comprovaram que a EFAC utiliza o território para construir sua base educacional. Neste sentido, afirma-se que os estudos e as análises feitas neste trabalho levam a compreender que educandos, educadores e lideranças da EFAC têm papel preponderante na disseminação da construção de um território formativo, visto que o território é a base da educação da alternância desenvolvida na escola, e alinha-se às percepções e saberes quanto ao re-fazer, ao re-pensar pedagógico.

A presente Dissertação levantou discussões sobre a relação Educação e Território, no que concerne a percepção educativa desenvolvida na escola a fim de alcançar a construção de um território formativo, que contemple os educandos e a comunidade na atuação efetiva de uma escola do campo/educação no campo.

Diante das questões, supracitadas, se faz necessário e urgente repensar ações e estratégias de enfrentamento para o repensar e o refazer pedagógico nas práticas escolares e construção de um território formativo que evidencie a formação integral do sujeito. Assim, os resultados apontam que a compreensão de território formativo é pautada na relação escola e comunidade, o que se evidencia o fortalecimento da Pedagogia da Alternância na construção desse espaço formativo, sendo portanto, o território a base educacional, pois o trabalho parte da comunidade para escola.

Desta maneira, a pesquisa permitiu concluir, dentre outros aspectos, que na construção do território formativo é valorizado a compreensão dos saberes, vivências e singularidades dos sujeitos da Amazônia e especialmente da Amazônia Amapaense o que reflete diretamente na formação do sujeito, enfatizando assim, uma proposta efetiva de escola viva.

Ademais, os relatos colhidos colocam o sujeito como protagonista de sua história, mesmo que existam questões a serem instituídas para que se alcance o macro e se cumpra o objetivo primeiro, que é a implementação de projetos que atendam a comunidade e reflitam acerca de um território formativo, junto aos alternantes e suas famílias. Nessa perspectiva, fica claro que a EFAC está diariamente empenhada em sanar os percalços para a efetivação de um território formativo que alcance a educação do campo com bases da pedagogia da alternância.

REFERÊNCIAS

- Aracy Alves. [Orgs.]. **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Autêntica, 2012.
- ARAGÓN, Luis E. **Há futuro para o desenvolvimento da Amazônia?** In: MELLO, Alex Fiúza de (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**. Belém: UFPA, 2002. p. 33-53. BACHELARD, 15 Gastón. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____; Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).
- BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. London: Routledge, 1988.
- CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Expressão Popular, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html> Acesso em 16 de agos. de 2018.
- _____; **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Cordeiro, G.N. K. et al. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica**. In: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, orgs., 1997. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São paulo: Cortez

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes, 2007

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. Ed. Cortez. 2001.

HAGE, S. M. **Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares**. In: _____. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos e realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005a.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.(orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Editora Cortes, 2012

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: projetos de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semi-árido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011. (Série Teses e Dissertações, n. 30)

MELO NETO, J. F. de. et. al. Cadernos de Educação Popular, nº 09. Produção Discente. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MITIDIERO JUNIOR, M. A. A Ação Territorial de uma Igreja Radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no estado da Paraíba. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança.** In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993. p.242.

RATZEL, Friedrich. **'le Sol, la Société et l'État -L'Année Sociologique, année, 13.eme 1898-1899, Paris, p.1-14.**

RICHADSON, Jerry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **Uma Reflexão sobre a Formação Integral nas EFAs: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia.** Universidade Nova de Lisboa – Dissertação de Mestrado. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: História e ideias,1987.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAQUET, M. A. **Por uma abordagem territorial.** In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

TROMBETTA, S.; _____ L. C. **Inacabamento.** In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 228- 229.

VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernardete Wrublewski. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: Editora Insular. 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. **O Mundo Rural como Espaço de Vida, reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura e ruralidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution.** London, Chatto & Windus, 1989.

ZIMMERMANN, Angelita.; MEURER, Ane Carine. **Educação do Campo: o egresso da Pedagogia da Alternância no Noroeste do RS.** Revista NERA, vol.22 , n. 48, p. 154-173, Dossiê Território em Movimento, 2019. mai.- ago. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conforme as resoluções do CNS nº466/12 e 510/2016)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

Título do Projeto: TERRITÓRIOS FORMATIVOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: estudo de caso na escola família agroextrativista do carvão - EFAC

Pesquisador Responsável: Íris Costa da Silva

Contato: (96) 98142-4225 / irish.costads@gmail.com

O interesse por esta pesquisa surgiu da necessidade e importância que a educação do campo assume no contexto das escolas famílias as quais possuem o desenvolvimento territorial como foco, atuando a partir dos princípios da pedagogia da alternância, no sentido de desenvolver ações pedagógicas em consonância com a realidade da comunidade em que se encontram. Desta forma, no intuito de analisar e compreender como de que forma os saberes dos educadores do campo sobre território e educação contribuem no processo educativo da Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC a partir dos saberes e vivências dos educadores do campo que atuam na mesma, será descrito o contexto e os atores sociais que a compõe. Neste sentido, serão alcançados indicadores para a percepção do objeto de estudo, a partir da análise de registros e documentos como o projeto político pedagógico da instituição, a observação participante e o acesso a informações a partir da entrevista semi-estruturada em anexo a ser realizada com os/as pesquisandos (as).

Portanto, contamos com a sua colaboração para que possamos realizar a obtenção de informações através desta entrevista semi-estruturada, sendo que a mesma oferece riscos mínimos, pois durante a sua realização, pode ser possível que você se sinta cansado, emocionalmente constrangido ao relembrar casos do cotidiano que lhe tragam algum desconforto ou mesmo tenha incômodos ao ter suas falas gravadas, ou ainda não se sinta a vontade de realizar por meio remoto (Google Meet), as quais **solicitamos sua autorização** para posterior utilização. Informamos ainda, que as mesmas serão de uso restrito à composição final do trabalho de dissertação, tendo-se o cuidado ético de **não** revelar nomes. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, além do benefício científico e social que a referida proposta de estudo pode oferecer à comunidade e instituição educacional pesquisada.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com as Resoluções do CNS nº466/12 e 510/2016.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 98142-4225. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____.

Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinaturado(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COLABORADORES DA EFAC – ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA
--

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Data: / /	Entrevistador (a):
Entrevistado (a):	Contato:
Função que desempenha na EFAC:	

- O que é educação do campo para o senhor?
- Como tem sido essa experiência de Educação do Campo da EFAC?
- Enquanto educador de uma EFA como você se sente/descreve?
- A EFAC realiza algum projeto que tenha como objetivo fomentar o território como espaço formativo? Quais? E como tem sido esta experiência?
- Como o senhor descreveria o que é território?
- Como o senhor pontua os múltiplos territórios?
- O senhor percebe que a EFAC está trabalhando para atender toda essa expansão de território?
- O que é, para o senhor, Território Formativo?
- Educação do campo e território o senhor acredita que tem uma relação