

NOVAS TERRITORIALIDADES EM ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO, NO AMAPÁ

 Raimunda Kelly Silva Gomes^I

 Valéria Silva de Moraes Novais^{II}

^I Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá (AP), Brasil; raimunda.gomes@ueap.edu.br

^{II} Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá (AP), Brasil; valeria.novais@ueap.edu.br

Resumo

Este artigo buscou compreender as percepções dos educadores sobre a práxis educativa em alternância na Escola Família Agroextrativista do Carvão (Efac), no estado do Amapá. A pesquisa é um estudo de caso, de abordagem qualitativa, e as técnicas de pesquisa foram: observação direta e cartografia socioeducativa dos saberes dos educadores pesquisados. Os resultados evidenciam o engajamento dos educadores no fortalecimento de sua atuação nos núcleos formativos que compõem as áreas da Efac, pautados na interdisciplinaridade e no tempo/vivência na escola-comunidade. A educação é construída com base em saberes socioeducativos construídos pela Efac, em que os princípios da alternância e modos de vida das populações tradicionais amazônicas integram o fazer educativo em seus territórios de atuação.

ALTERNÂNCIA • CARTOGRAFIA SOCIOEDUCATIVA • PRÁTICA PEDAGÓGICA

NEW TERRITORIALITIES IN ALTERNATION OF EDUCATORS OF THE ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO IN AMAPÁ

Abstract

This paper aims to comprehend the educator's perception about the educative praxis in alternation, at the Escola Família Agroextrativista do Carvão [Family School of Coal's Extractive Agriculture] (EFAC), located at the Amapá's side of Amazônia. The research is a study case and used the qualitative approach. The techniques of research used were direct observation and socio-educative cartography of the interviewed educator's knowledge. The results highlighted the educator's commitment on the search for strengthen their performance in education centers that compose the areas where the EFAC's act, characterized by the interdisciplinary and the experience of the community school. Thus, the education is built from the socio-educative knowledge created by EFAC whereby the alternation principles and the lifestyles of Amazonian traditional families integrate the educative making where EFAC's act.

ALTERNANCE • SOCIO-EDUCATIONAL CARTOGRAPHY • PEDAGOGICAL PRACTICE

NUEVAS TERRITORIALIDADES EN ALTERNANCIA EN LA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO EN EL AMAPÁ

Resumen

Este artículo buscó comprender las percepciones de los educadores sobre la práctica educativa de forma alterna en la Escola Família Agroextrativista do Carvão [Escuela Familia Agroextractivista del Carvão] (Efac), en el estado de Amapá. La investigación constituyó un estudio de caso, de forma cualitativa y las técnicas de investigación fueron: observación directa y cartográfica socioeducativa de los conocimientos de los educadores investigados. Los resultados son una evidencia del compromiso de los educadores en el fortalecimiento de su actuación en los núcleos de formación que componen las áreas de la Efac, teniendo como modelos la interdisciplinariedad y en el tiempo/vivencia en la escuela comunidad. La educación es construida teniendo como base los conocimientos socioeducativos construidos por la Efac, en que los principios alternados y los modos de vida de las poblaciones tradicionales amazónicas integran el quehacer educativo en sus territorios de actuación.

ALTERNAR • CARTOGRAFÍA SOCIOEDUCATIVA • PRÁCTICA PEDAGÓGICA

NOUVELLES TERRITORIALITÉS EN ALTERNANCE À L'ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO, AMAPÁ

Résumé

Cet article a cherché à comprendre les perceptions des éducateurs sur la praxis éducative, réalisée en alternance, dans l'école-famille en milieu agro-extrativiste des charbon, appelée Escola Família Agroextrativista do Carvão (Efac), dans l'état d'Amapá. La recherche a consisté en une étude de cas, d'approche qualitative, dont les techniques de recherche ont été l'observation directe et la cartographie des connaissances des éducateurs interrogés. Les résultats montrent que les éducateurs sont engagés à renforcer leurs actions dans les noyaux de formation des différents secteurs composant l'Efac, ancrés sur l'interdisciplinarité et sur le temps et le vécu de cette école-communauté. À l'Efac, l'éducation est basée sur des connaissances socio-éducatives élaborées par l'école elle-même. Les principes d'alternance et de modes de vie des populations traditionnelles amazoniennes façonnent le système éducatif adopté par l'école dans ses territoires d'intervention.

ALTERNANCE • CARTOGRAPHIE SOCIO-ÉDUCATIVE • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Recebido em: 7 JANEIRO 2023 | Aprovado para publicação em: 10 MARÇO 2023



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A SUSTENTABILIDADE VAI ALÉM DO PROJETO INTERDISCIPLINAR, DA TRÍADE ECONOMIA-sociedade-ambiente, pois ela abre as fronteiras do conhecimento e assume que o ambiente não é mais que uma nova dimensão a ser incorporada pelos paradigmas normais da ciência, em que a economia internaliza suas externalidades ecológicas (Leff, 2021).

A compreensão da realidade local, no contexto da sustentabilidade, é essencial para o aproveitamento de suas potencialidades, e, para que isso ocorra, o fortalecimento da educação se faz necessário, assim como a participação coletiva dos atores envolvidos, com iniciativas capazes de transformar o seu entorno. Contudo o modelo de educação que hoje é direcionado às escolas do campo apresenta um quadro de carência, limitações e dificuldades, ao mesmo tempo que tem se mostrado ineficiente e descontextualizado. Somadas a isso, cabe destacar, ainda, as fragilidades infraestruturais, a elevada rotatividade de professores e a inconsistente compreensão dos pilares da alternância, que têm reverberação direta no processo educativo ofertado (Pereira & Gomes, 2021).

Há modelos e experiências exitosas de educação do campo, das águas e da floresta, pautados na Pedagogia da Alternância, a exemplo das escolas famílias e/ou casas familiares, que têm o trabalho como princípio educativo na formação de jovens e adolescentes que vivem em territórios camponeses. Nessas experiências, a coletividade e a emancipação social são princípios basilares da oferta da educação popular freiriana, construída com os sujeitos do campo, o que se evidencia nos estudos realizados por Gomes e Calado (2022) e Pereira e Gomes (2021) nas escolas famílias agroextrativistas do estado do Amapá.

As relações sociais que conectam uma escola família são representadas pela dinâmica da natureza, que potencializa a organização social, bem como orienta uma organização do trabalho pautada na matriz produtiva da cooperação, reafirmando a tríade ciência, prática e movimento social como potencializadora do processo formativo da juventude camponesa (Brandão, 2009).

Essa corrente pedagógica nos permite enfatizar o nosso fazer educativo dentro dos quatro pilares da Pedagogia da Alternância, que são: formação integral do educando; alternância, associativismo; e sustentabilidade e meio ambiente, em que a formação do jovem, por meio da alternância, implica o seu envolvimento em atividades produtivas, de maneira a relacionar as atividades práticas à reflexão teórica sobre elas (Silva, 2003).

A Pedagogia da Alternância visa a desenvolver um currículo que atenda às peculiaridades territoriais de maneira diferenciada do ensino proposto pelo processo de urbanização, possibilitando a adaptação dos conteúdos a uma sociedade que vive em um contato maior com os recursos naturais. Ela compreende a sustentabilidade como tema gerador e transversal no currículo educacional, uma vez que a produção familiar é parte de um modelo de desenvolvimento ecológico e democrático (Cordeiro & Cardoso, 2016).

O protagonismo das famílias na efetivação da alternância em seu território deve permitir significado real ao currículo, sendo lócus das memórias, dos ritos, das produções agroextrativistas e de suas identidades no fazer educativo. Então, pode-se afirmar que o principal papel dessas escolas é o de inclusão, para transformar preconceitos em possibilidades e oportunidades aos povos das águas, do campo e da floresta, compreendendo o território como espaço de construção de novos saberes – territórios de vida – que se constituem enquanto prática social e histórica, o que, para Leff (2021, p. 359), representa “uma comunicação intercultural, e em um diálogo com a ciência e com seus saberes da experiência/vivências e que os constituem enquanto memórias e identidade de seus povos”.

Portanto o diálogo de saberes está amparado em outro modo de compreensão de geração de verdades históricas como estratégia que abre caminhos da história para a construção de novos saberes, em que a compreensão de uma educação como práxis social circunda as famílias que integram a Escola Família Agroextrativista do Carvão (Efac) e é basilar para a sustentabilidade territorial, para

o bem viver das populações ali existentes e para construir democraticamente uma educação que dialogue com os modos de vida dos povos das águas, da floresta e do campo.

A Efac vivenciou, durante o ano de 2021, diferentes momentos de reflexão-ação-reflexão acerca de sua atuação, do processo educativo ofertado e da prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais da educação que a compõem. Diante disso, considerando que a educação das águas e das florestas (marca da Amazônia amapaense) possui suas especificidades e experiências próprias, e, ainda, com o intuito de socializar os resultados desse processo de práxis, empoderamento e protagonismo desses sujeitos, este artigo tem por objetivo apresentar como se deu o processo de construção da cartografia socioeducativa que implicou diretamente a reflexão e a reconstrução da prática pedagógica dos educadores da Efac.

O artigo está estruturado em três seções interligadas, sendo a primeira de caráter contextual, na qual apresentamos o lócus do estudo; na segunda, abordamos a metodologia utilizada durante a pesquisa-ação, especialmente na realização da cartografia socioeducativa desenvolvida; e, por fim, na terceira, discorreremos sobre as falas dos sujeitos participantes, as quais demarcam suas percepções acerca de sua territorialidade e sua prática pedagógica.

Área de estudo

A Efac localiza-se na zona rural do distrito do Carvão, a 6 km da sede do município de Mazagão, no Amapá. Suas vias de acesso são a rodovia AP-010 e o rio Mutuacá e seus afluentes. É um estabelecimento de ensino particular, de caráter comunitário, sem fins lucrativos, mantido pela Associação Nossa Amazônia (Anama).

Figura 1

Localização da Comunidade do Carvão, Mazagão, Amapá



Fonte: Núcleo de Desenvolvimento Territorial Sustentável (Nutex)/Universidade do Estado do Amapá (UEAP) (2020).

A economia da região baseia-se, principalmente, na agricultura familiar de subsistência, no extrativismo, no comércio, na criação de pequenos animais, entre outras atividades. As comunidades integrantes da Reserva Extrativista do Rio Cajari (Resex), dos projetos de assentamentos extrativistas (PAEs), dos quilombos e das áreas fundiárias trabalham todas com açaí e com pesca para consumo.

A dinâmica socioambiental e educacional no território de atuação da Efac é evidenciada na Tabela 1, em que demonstramos os núcleos formativos, que são compostos por comunidades dos estados do Pará e do Amapá – entremeadas pelo rio que une todos como povo ribeirinho –, as quais

acreditam que a educação pode mudar a vida de seus filhos e filhas, baseada em um modo de vida marcadamente amazônico, uma educação popular freiriana que dialoga com a realidade.

Tabela 1
Território de atuação da Efac

Núcleos		Comunidades de abrangência da EFAC-2021
Núcleos de conexões formativas	1. Carvão	Comunidades do Carvão, Camaipi Km 17 – Mz, Assentamento do Piquiazal, Ramal do Pioneiro, Rio Mutuacá, Foz Mz Mazagão Velho, Rio Urubuena, Assentamento do Barreiro, Anauerapucu Ramal da Totoia, Fazendinha Rural, Maruanum e Pancada do Camaipi.
	2. Rio Preto	Poção do Rio Preto, São Jorge, Cafezal, Antônio do Rio Preto, São João, São Lázaro, Recreio do Rio Preto, São Francisco, Boa Vista e Maracá Mirim.
	3. Maracá	São José do Maracá, Santa Maria, São Jorge e Rio Navio.
	4. Cajari	São João, Itapira, Vila Nova do Muriacá, São Tomé Reserva Extrativista do Cajari, Açaituba e São José Lago do Ajurixi.
	5. Furo Seco (Ilhas do Pará)	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.
	6. Ilha das Cinzas	Rio Barbosa, Furo Seco Ilha Pracubinhas, São José Ilha das Cinzas, Furo dos Periquitos, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Rio Turé.

Fonte: Efac (2022).

De modo geral, as comunidades indicadas na Tabela 1 vivenciam inúmeros desafios e dificuldades, que se agravam devido à ausência ou, por vezes, à limitada atuação de políticas públicas. Destaca-se que a maioria do alunado é oriunda do município de Mazagão, seguido de Afuá, no estado do Pará, o que está relacionado à proximidade entre os dois estados. Percebe-se que os rios não separam, mas quebram as barreiras fronteiriças, pois a dinâmica sociocultural desse território determina as relações estabelecidas para além das delimitações territoriais.

As falas dos sujeitos que compõem as comunidades atendidas pela Efac acerca de sua realidade evidenciam como eles sofrem com a ausência do poder público, de serviços básicos como saúde, educação, água para consumo humano, energia elétrica, entre outros. Nesse cenário, a Efac e a Anama operam como principais agentes de luta para o acesso a políticas públicas, em consonância com o que defendem Gomes e Calado (2020) acerca do protagonismo da organização comunitária, que traça novos rumos de resistência e reexistência na Amazônia amapaense.

A associação que gerencia a Efac é formada por 220 integrantes, a maioria agricultores, pescadores e extrativistas. A Efac, que foi fundada em 8 de setembro de 1997, quando iniciou seus trabalhos 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, como uma alternativa para a educação no campo, atingindo exatamente um público que estava sendo preterido pelo processo. Atualmente, oferta três níveis de ensino: fundamental, do 6º ao 9º ano, ensino médio e curso técnico profissionalizante em agroextrativismo (em fase de reconhecimento). A sua estrutura física contém cinco salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, sala de monitores, laboratório de manipulação de plantas medicinais, laboratórios de campo, auditório, dormitórios masculino e feminino, refeitório, cozinha, sala da direção, secretaria escolar, núcleo pedagógico e sede da Anama.

Quanto à equipe técnica e de professores, nos últimos cinco anos a Efac tem se fortalecido e criado estratégias de formação dessas equipes, provocando um crescimento significativo em seu quadro de pessoal permanente (Tabela 2), resultante das parcerias internacionais, regionais e locais estabelecidas pela Anama, como meio de fortalecimento da escola enquanto núcleo formativo nos territórios de atuação, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que represente o modo de vida dos sujeitos amazônicos em suas áreas de abrangência.

Tabela 2*Demonstrativo do quadro técnico-pedagógico da Efac*

Ano	Número de monitores/ professores	Número de técnicos	Número de famílias associadas
2017	-	-	102
2018	10	-	115
2019	14	1	112
2020	17	2	118
2021	17	2	132

Fonte: Efac (2022).

As parcerias e convênios da escola com a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed/AP), com a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), por meio do Programa de Professores Voluntários da Pró-Reitoria de Extensão, e o estabelecimento de acordos de doação com instituições internacionais e demais parceiros têm possibilitado à Efac construir uma nova história por meio da educação, garantindo a vivência dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), nos territórios em que atua, como processo pedagógico que fortalece a Alternância.

Quanto ao número de matrículas nos últimos cinco anos (2017-2022) (Tabela 3), houve um aumento significativo no ano letivo de 2022, o qual está diretamente relacionado às questões de planejamento, à integração das associações e criação da Anama, bem como à construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que promove adaptações curriculares integrando os saberes locais, de acordo com os anseios, filosofias e metas de seus territórios de atuação/territórios formativos.

Tabela 3*Quadro situacional do número de matrículas da Efac 2017-2022*

Ano	Número de alunos matriculados	Transferência	Evasão escolar
2017	115	2	11
2018	141	2	19
2019	143	3	16
2020	163	-	-
2021	174	-	-
2022	180	-	-

Fonte: Efac (2022).

Cabe destacar que, no cenário de pandemia da covid-19, a Efac decidiu não realizar as atividades de ensino em 2020 e no primeiro semestre de 2021 na modalidade remota, mas sim fortalecer a alternância como um processo pedagógico a ser construído no território, decisão essa tomada pelo coletivo de pessoas que compõem a unidade educacional. Ressalta-se também que a Efac não possui um quadro de funcionários fixo, o que tem se tornado um dos seus maiores desafios, pois, embora tenha buscado a continuidade e a construção coletiva de uma proposta pedagógica sólida e pautada na realidade amazônica amapaense, a ausência de profissionais com experiência e formação para atuar na realidade da unidade educacional tem sido uma das principais preocupações da Anama e da comunidade escolar.

Metodologia

Esta pesquisa se pauta em um estudo de caso, o qual nos permite identificar características significativas da vida real por ser uma investigação empírica que procura compreender os limites e o contexto dos fatos pesquisados (Alves-Mazzotti & Gewandsnajder, 1999; Alves-Mazzotti, 2006; Chizzotti, 2006). Portanto optamos por esse método por entender que ele comporta técnicas de coleta de dados que subsidiam esta pesquisa, como a observação direta e a construção da cartografia de saberes socioeducativos com os colaboradores deste estudo, por exemplo.

A opção pelo estudo de caso se dá pelo intuito de compreender os saberes de uma realidade específica no contexto particular da Escola Família Agroextrativista do Carvão, o que, para Yin (2010), pode contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais da realidade ali existente. Além disso, porque o trabalho focaliza o modo de vida amazônico, as particularidades de uma comunidade ribeirinha representadas pelas experiências e pelos conhecimentos sobre as formas de coexistência e de utilização dos recursos naturais, enfocando a função da escola, objetivando estabelecer uma relação entre o contexto agroextrativista amazônico e o tempo/vivência escola-comunidade na busca pela construção de territórios formativos.

A metodologia adotada pauta-se nas concepções de Morin et al. (2002) e Leff (2001), na ideia da complexidade ambiental e na reflexão sobre a inserção da educação ambiental no currículo escolar, enfatizando a importância do uso dos temas geradores como atividade-meio, uma vez que a apreensão da realidade resulta em categorias conceituais indissociáveis do processo pedagógico, devido à complexidade das relações socioeducativas em seus contextos reais.

Nesse contexto, Luizari e Cavalari (2003), baseados na concepção de Edgar Morin, afirmam que precisamos atenuar a compartimentação do saber e do ensino, para o estabelecimento de um processo educativo que supere a fragmentação e promova a “articulação dos saberes”. Essa articulação torna-se possível à medida que uma nova estrutura de pensamento consegue substituir o paradigma dominante, o qual promove a separação entre tudo o que existe.

Quanto à cartografia socioeducativa, trata-se de uma técnica específica que permeia o processo de mapeamento participativo, determinante nas práticas do contexto cartográfico, pois visa a alternativas dialógicas por meio de um planejamento coletivo. De acordo com Gorayeb et al. (2015, p. 16), “pode-se propor procedimentos técnicos-metodológicos de construção de um produto cartográfico que terá, antes de tudo, uma formação participativa como princípio básico”. Nesse sentido, os mapas são representações concretas do espaço vivo, que podem ser produzidas com base na percepção de sujeitos ou de grupos distintos, o que possibilita uma visão diferenciada da compreensão do seu território por meio de suas vivências e favorece similaridades e/ou complementações dos distintos pontos de vista acerca da realidade local (Barroso & Aldigueri, 2015).

Nesta pesquisa, a cartografia deu voz aos sujeitos que compõem a comunidade escolar, integrando as ações do tempo-escola e tempo-comunidade aos princípios da Alternância. O movimento de construção e elaboração da cartografia se fundamentou em encontros com professores, técnicos, associações e famílias, os quais se constituíram a principal estratégia de formação, de empoderamento, de compreensão e de efetiva intervenção desses na materialização da proposta pedagógica. Para tanto, foram definidas as seguintes etapas de aplicabilidade da cartografia socioeducativa da Efac, a considerar os princípios basilares da Pedagogia da Alternância.

Na primeira oficina, foram definidos como tema gerador dois princípios da Pedagogia da Alternância: Sustentabilidade e Alternância. Cada participante foi acolhido por um mediador, que estava com uma ficha de inscrição contendo as informações socioeducativas, para que fosse possível conhecer e definir a dinâmica de distribuição dos participantes.

O segundo momento foi para percorrerem uma trilha, construída com os objetivos do desenvolvimento sustentável e os princípios da Alternância, que teve como inspiração o rio, uma vez que ele simboliza o modo de vida do território da Efac. Esse foi também o momento de construção de uma mandala, congregando imagens, mapas, palavras e objetos da vida cotidiana do território de atuação da escola. A Figura 2 mostra as folhas de açaizeiro, o cacho de açaí, o paneiro, a banana, a laranja da terra, entre outros objetos.

Figura 2

Mandala composta por instrumentos e simbologias utilizados no território da Efac e sua integração curricular no tempo/vivência escola-comunidade



Fonte: Nutex/UEAP (2020).

Após esse momento, os participantes foram divididos em seis grupos, cada um representando um núcleo formativo da Efac. Em seguida, foram orientados a construir um mapa pedagógico das áreas de conhecimento em que atuam e de sua relação com o núcleo formativo que representavam, o qual deveria contemplar a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade, considerando os tempos de formação próprios da Pedagogia da Alternância: o tempo-escola e o tempo-comunidade.

Os participantes foram orientados a socializar seus mapas pedagógicos entre si, por entendermos que os diferentes saberes estão interconectados com a realidade existente e, conseqüentemente, com o processo de ensino/aprendizagem (Figura 3). Além disso, cada grupo construiu mapas mentais de integração do currículo em sua área de conhecimento com os saberes locais, em que

identificaram pontos comuns que poderiam ser trabalhados de modo interdisciplinar/transversal, visando ao fortalecimento da alternância no tempo-comunidade, assim como no tempo-escola. Em seguida, os participantes foram convidados a inserir adesivos que representassem as interpelações que integram o currículo e o modo de vida dos educandos e as proposições a serem pedagogicamente desenvolvidas no tempo-escola e no tempo-comunidade.

Figura 3

Mapas pedagógicos dos núcleos formativos da Efac



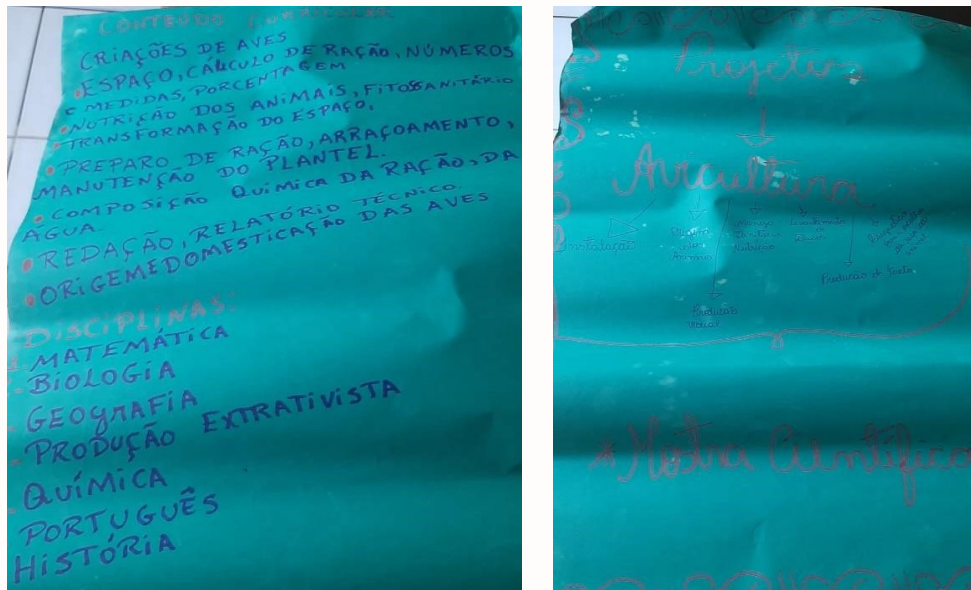
Fonte: Nutex/UEAP (2020).

Após cada grupo definir seus desafios, eles foram instigados pelos mediadores a proporem soluções e a vislumbrarem resultados com base nos mapas cognitivos e, em seguida, a socializarem com toda a equipe da escola, apontando o quadro de desafios, soluções, produtos e prospecções para melhorias no processo de ensino/aprendizagem. Tudo isso foi discutido coletivamente, o que permitiu a definição de indicadores de avaliação e monitoramento, e, principalmente, a reflexão sobre os processos pedagógicos da Efac no tempo-comunidade e no tempo-escola como proposta educativa inclusiva e dialógica de fortalecimento da escola junto às famílias. E, para finalizar a primeira oficina, houve um momento cultural com enfoque na diversidade sociocultural da Amazônia amapaense.

Na oficina 2, tivemos como tema gerador os seguintes princípios da alternância: formação integral e associativismo. Iniciamos com uma roda de conversa sobre as soluções propostas e suas integrações com os instrumentos da alternância e os projetos produtivos como momento de continuidade das atividades anteriores. Nessa etapa, foi proposta a discussão dos projetos a curto, médio e longo prazos, os quais se encontravam em andamento, como podemos observar na Figura 4.

Figura 4

Proposições pedagógicas da Efac para o fortalecimento da Alternância no tempo/vivência escola-comunidade



Fonte: Nutex/UEAP (2020).

Para tanto, houve uma explosão de ideias, nas subdivisões dos grupos, os quais tinham a seguinte finalidade: pensar sobre a integração entre soluções, instrumentos da alternância e os tempos de formação; enumerar os projetos que a escola estava desenvolvendo e que integravam o tempo-escola e o tempo-comunidade; apresentar possibilidades para composição do currículo por meio da elaboração de um mapa pedagógico que propusesse projetos que integrassem os instrumentos de alternância no tempo-escola e no tempo-comunidade com projetos produtivos, e mostrar sua relação com as proposições de soluções elencadas no último encontro. E, por fim, ocorreu a socialização dos mapas pedagógicos para integrar a proposta político-pedagógica da Efac.

Resultados/discussões

Novas territorialidades e pedagogia da alternância: Um olhar sobre a prática educativa dos educadores da Efac

As lutas educacionais e curriculares que se dão na Amazônia são lutas pela vida, guiadas pela ética e pela busca da emancipação humana, as quais devem ser entendidas para além dos fatores econômico e educacionais. A Efac parte da premissa, segundo seu Projeto Político-Pedagógico, de que o principal fundamento pedagógico para o fortalecimento da alternância de uma escola família agroextrativista na Amazônia amapaense é propor inovações na práxis educativa e compreender que a educação escolar não é apenas o cumprimento dos conteúdos estabelecidos, mas que o saber-ser-fazer está relacionado a uma concepção de educação que transforma vidas e forma cidadãos comprometidos com o desenvolvimento socioambiental do território.

Como parte do desenvolvimento das ações voltadas para as unidades territoriais de extensão e pesquisa, especialmente nos territórios das Efac do Carvão, do Macacoari e do Bailique, a equipe da UEAP buscou propor uma metodologia inovadora para a construção e a elaboração dos projetos pedagógicos, de modo que se priorizasse a construção dialógica e coletiva pautada na perspectiva da educação popular freiriana, a partir da cartografia socioeducativa das escolas famílias supracitadas.

A cartografia socioeducativa se constituiu uma estratégia metodológica para a construção dialógica da proposta pedagógica das escolas famílias, que estão diretamente ligadas aos territórios participantes. Essa estratégia possibilitou a compreensão do território como um espaço de práticas que, apesar das incertezas quanto ao processo educativo, transforma e fortalece a diversidade socioeducativa amazônica ao inter-relacionar o uso sustentável dos recursos naturais e o modo de vida das populações como alimento do processo educacional, ancorado em uma educação popular dos povos das águas, do campo e das florestas. A relação de complementaridade entre as questões socioculturais, educativas e ambientais remete-nos a um pensamento de complexidade, pois se trata de buscar a conexão e a inseparabilidade entre os saberes locais e o processo educativo (Morin et al., 2002).

A Efac vive, desde 2020, um processo de construção de suas bases filosóficas e educativas para a educação das águas, das florestas e do campo, por meio da compreensão de uma educação popular freiriana que se alimenta no seio das bases comunitárias e se retroalimenta no fazer-educativo em alternância. A escola tem partido do princípio de compreender a educação como um território formativo que integra os modos de vida do tempo/vivência escola-comunidade como processo contínuo de aprendizagem, para além dos currículos escolares e proposições dos instrumentos da alternância, pois a diversidade sociocultural do seu território de atuação não se ajusta aos padrões educacionais estabelecidos, não cabendo, portanto, padronizações estabelecidas pelos currículos e políticas educacionais.

Com base nesse princípio, a Efac vem traçando os territórios formativos por meio de uma ecologia de saberes que dialoga com a educação popular freiriana como ponto de conexão entre o saber-fazer da práxis educativa e a complexidade socioambiental e os saberes das populações tradicionais. Para tanto, construíram, enquanto proposta educativa, os núcleos de conexão formativa, por entenderem que os princípios da alternância precisam ser vivenciados na base familiar dos seus educandos, como um processo contínuo de formação e aprendizagem, não no sentido de que a escola é detentora do conhecimento, mas como uma construção coletiva de partilha de conhecimentos entre escola e comunidade, o que se reflete na prática pedagógica dos educadores, como podemos observar nos relatos a seguir:

A gente pensa na nossa prática pedagógica . . . quando a gente pensa no centro comunidade ou no centro família e centro escola. Então é *um ciclo que se alimenta e que se retroalimenta o tempo todo*, e quem é que conduz esse processo? Somos todos nós, todos vocês é que conduzem esse vaivém, esse ciclo, *mas tudo isso . . . como um processo pedagógico*, mas *a gente tá falando de um processo pedagógico em que o modo de vida dele*, a conversa que ele tem com o colega, o puxão de orelha que a gente dá . . . tudo isso *se transforma em aprendizado*. (P1, grifos nossos).

Dos trechos do relato do Professor 1: “um ciclo que se alimenta e que se retroalimenta o tempo todo”; “mas tudo isso . . . como um processo pedagógico” e “a gente tá falando de um processo pedagógico em que o modo de vida . . . se transforma em aprendizado”, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem da Efac substancia-se nos princípios da alternância, a exemplo da formação integral dos educandos para a vida, em que a valorização dos saberes cotidianos dos jovens e adolescentes alternantes se insere na prática educativa como extensão das diversidades socioculturais existentes em seus territórios, atribuindo significado ao processo de ensino e aprendizagem (Zimmermann & Meurer, 2016).

No que se refere à sustentabilidade, os educadores a entendem como “territórios de vida”, o que implica não só a preservação/conservação dos ecossistemas e biomas existentes, mas a defesa da vida, do bem viver em seus territórios, e que para isso é necessário um processo pedagógico que consiste na compreensão das relações socioambientais como formação contínua dos povos da floresta,

para que possam se construir e reconstruir enquanto guardiões de seus territórios de vida, conforme relato a seguir:

A gente fala em sustentabilidade para além das relações que a gente estabelece com a terra, a gente fala acima de tudo de um *processo pedagógico de uma formação que é isso que faz com que se gere a sustentabilidade das relações que eu estabeleço com a terra*. (P4, grifos nossos).

Percebe-se que o empoderamento das famílias e seu engajamento com a Efac estão diretamente ligados ao diálogo com o modo de viver na Amazônia amapaense como elemento integrador do fazer-educativo, em uma estreita articulação com os movimentos sociais, como luta permanente na busca por uma educação que tenha representatividade dos povos das águas, das florestas e do campo. A Pedagogia da Alternância propõe a organização do ensino em diferentes espaços de aprendizagem, possibilitando a formação integral dos estudantes em seus aspectos social, intelectual e cultural (Nascimento, 2007; Teixeira et al., 2008), o que se evidencia nos relatos a seguir:

E como é que a gente . . . forma esses alunos críticos? Né, como é que a gente pega o trabalho do extensionista, e transforma isso na nossa aula de História, de Geografia, Matemática, Redação? Como é que vem tudo isso aplicado na realidade? E como é que todas as vivências que ele tem lá na comunidade dele se transforma em processo pedagógico, *a gente não tá falando de ensino-aprendizagem, a gente tá falando de um processo pedagógico*. E o que seria esse processo pedagógico? *Tudo que ele constrói, tudo que ele vivencia, tudo que ele dialoga* entre os colegas e, que cada um de nós, se transforma em aprendizagem, se transforma em um processo pedagógico que é formativo, *mas que forma não pra currículo, forma pra vida e, é isso que torna ele crítico, a partir do que ele vivencia das relações com a associação*. (P2, grifos nossos).

Observa-se nas falas: “a gente não tá falando de ensino-aprendizagem, a gente tá falando de um processo pedagógico”; “Tudo que ele constrói, tudo que ele vivencia, tudo que ele dialoga” e “mas que forma não pra currículo, forma pra vida e, é isso que torna ele crítico, a partir do que ele vivencia das relações com a associação”, que a formação integral dos educandos é relacionada ao processo pedagógico integrado aos modos de vida e às relações que estabelecem com a Associação Nossa Amazônia (Anama), pois compreendem que desde o trabalho até as relações mantidas com a natureza podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas de aprendizagem, que o ato de pescar, retirar o açaí, capturar o camarão e o uso da terra implicam processos pedagógicos integrantes do currículo escolar, e que os princípios da alternância são retroalimentados pelos instrumentos metodológicos utilizados para tal fim.

Partindo dessas afirmações, cabe mencionar Gimonet (2007) ao lembrar que o lugar-escola é onde se vivenciam os aspectos da aprendizagem, mas também a personalização e a socialização do alternante, este que transita entre três espaços com lógicas diferentes: a lógica educativa, a lógica formativa e a lógica produtiva. Podemos, então, afirmar que na Efac, para além da compreensão de conceitos e princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, têm se estabelecido estratégias pedagógicas de referência para a Amazônia, em que a autonomia dos educandos, em seus processos de formação enquanto protagonistas, coloca-os constantemente em aprendizagem.

Nesse sentido, ter uma prática interdisciplinar é assumir que há um novo enfoque epistemológico necessário à superação da hiperespecialização e da fragmentação dos conhecimentos e para a compreensão da produção de saberes como processo pedagógico de construção entre a escola e as vivências em sociedade. O diálogo, conseqüentemente, integra as ciências e a construção do conhecimento, pois se entende que o simples agrupamento de disciplinas não dá conta da complexidade que há na formação humana, uma vez que a cooperação, a interação, a troca e o confronto de saberes,

de forma sistemática, integram a relação que há entre o todo e as partes que o constituem (Dias & Lopes, 2003; Thiesen, 2008).

Partindo desse pressuposto, ao ouvirmos os educadores da Efac, compreendemos que a interdisciplinaridade está extraordinariamente presente nas falas e no fazer educativo da escola no tempo/vivência escola-comunidade. A alternância subsidia instrumentos pedagógicos agregando ao currículo tradicional o modo de viver das populações que habitam o território de atuação da Efac, em que a agrossociobiodiversidade existente integra, por sua vez, o plano pedagógico da escola, com saberes que extrapolam as suas áreas de formação, como podemos observar:

Vamos supor que eu vou trabalhar com o manejo de açaí bem ali . . . *eu vou trabalhar com manejo de açaí, ali naquela área que eu trabalhava, eu vou usar cálculo de física, matemática, biologia, português, redação, então é uma infinidade de ações* que nós podemos desenvolver ali dentro de uma manhã juntando várias disciplinas e que a gente não vem trabalhando isso há muito tempo, *a gente nunca trabalhou! Então a gente tá perdendo muita coisa*, a área do coco mede uma área de 100 metros por 100 metros dá quantos quadrados, tem ângulo, cálculo . . . *a gente tá perdendo, tem todo esse material aqui, e a gente não faz uso*, ainda não fazemos uso. (P6, grifos nossos).

É um conteúdo frio, e eu vou usar isso na vida nunca, mas *a partir do momento que eu aplico isso, né, eu tenho mais facilidade desse aluno apreender, e aí a gente traz para vida dele*. (P7, grifos nossos).

Nossa aula vai ser lá no manejo, e alguém vai trabalhar o conteúdo X nessa aula, o professor vai trabalhar o que cada conteúdo aqui cabe na minha temática. Opa! Ele vai trabalhar a geometria, né, então vamos lá, é como se fosse uma continuidade, mas pra que isso ocorra *nós professores precisamos dialogar, porque nós precisamos do outro*, nós professores *precisamos criar estratégia juntos*. (P8, grifos nossos).

Quando puxa pra Biologia, puxa pra alimentação dos animais, né, essa nutrição, sanidade aí já vem pra parte da Biologia, né, então aí já pega três disciplinas: Matemática, Biologia e Veterinária e Língua Portuguesa, tem Física. (P9).

Vamos dizer que *o tema gerador é o açaí, aí nós vamos especificar que, pra cada disciplina*, qual é o conteúdo que a gente vai poder trabalhar. (P10, grifos nossos).

As expressões: “eu vou trabalhar com manejo de açaí, ali naquela área que eu trabalhava, eu vou usar cálculo de física, matemática, biologia, português, redação, então é uma infinidade de ações”; “a gente nunca trabalhou! então a gente tá perdendo muita coisa”; “nós professores precisamos dialogar, porque nós precisamos do outro . . . precisamos criar estratégia juntos”; “o tema gerador é o açaí, aí nós vamos especificar que, pra cada disciplina”, mostram que a equipe de educadores da Efac compreende a importância de integrar o currículo de modo interdisciplinar e transversal, dentro dos princípios da alternância, destacando as vivências propostas nos núcleos de conexões formativas. Contudo destacam que poderiam utilizar-se muito mais de seus laboratórios produtivos e demais ecossistemas naturais no decorrer das aulas no tempo/vivência-escola, e entendem que, para isso, é necessário diálogo e um processo de formação de professores que destaque a alternância como parte do fazer educativo.

Percebe-se, no decorrer dos relatos, uma relação direta com o uso da terra e a sustentabilidade no fazer-educativo, em que o protagonismo das famílias na efetivação da alternância em seu território confere significado real ao currículo, sendo lócus das memórias, dos ritos, das produções agroextrativistas e de suas identidades no fazer educativo. A Efac tem buscado desenvolver o papel

de incluir, buscando adotar diferentes possibilidades e oportunidades aos povos das águas, do campo e da floresta, compreendendo o território como espaço de construção de novos saberes – territórios de vida – que se constituem por meio da prática social e histórica, considerando a perspectiva de Leff (2021, p. 359).

A prática interdisciplinar consiste em compreender a importância de um processo de construção de conhecimentos com base em problematizações e dialogicidade, estabelecendo conexões ambientais, culturais e sociais presentes na sociedade (Costa & Loureiro, 2015). As visões de educação e de escola em alternância dos educadores da Efac podem ser comparadas com uma árvore, da qual a nova proposição epistemológica da Efac sobre os núcleos pedagógicos consiste em: raízes sendo o ensino, a organização comunitária e a produção agroextrativista; tronco sendo a interdisciplinaridade; e folhas representadas pelos componentes curriculares, laboratórios pedagógicos de produção e pela alternância (comunicação e extensão), como podemos observar nos seguintes relatos:

No laboratório, são gerados os projetos, que geram um plano de trabalho, que gera um roteiro de operação a gente organiza tudo para chegar nesses outros galhos, e então ele retorna para cá, e depois ramifica. E esse fluxo é a árvore se alimentando através da seiva, extrai, tira. (P5).

E, se for essa analogia da árvore, o núcleo pedagógico é o meio, e daí, daqui para cima é que são os frutos e os resultados do trabalho, e aqui é o que, digamos, o alimento que o núcleo pedagógico de onde puxa tudo. (P8).

De acordo com os educadores da Efac, suas relações com os ecossistemas naturais demonstram que a compreensão de currículo está diretamente relacionada com os ecossistemas naturais, a exemplo da árvore, que pode ser entendida como um todo complexo, do qual a complementaridade entre as suas partes é o que possibilita a sua sobrevivência, como podemos observar na Figura 5.

Figura 5

Percepções dos educadores da Efac sobre o currículo escolar e a alternância



Fonte: Nutex/UEAP (2020).

A Efac tem buscado, por meio da criação dos núcleos pedagógicos, o fortalecimento da alternância, para que possam incorporar a diversidade sociocultural e o ambiental de cada território aos seus fazeres-educativos, de modo que o tempo/vivência-família possa ser acompanhado como extensão da escola, e vice-versa, para a melhoria tanto dos ecossistemas produtivos quanto do engajamento

nas organizações comunitárias e, conseqüentemente, o fortalecimento da formação identitária dos educandos, conforme relato a seguir:

É um dos componentes curriculares específicos da escola, faz parte da alternância tem a base nacional comum e a diversificada, então a produção agroextrativismo é uma das atividades dos componentes curriculares da parte diversificada da escola, então, dentro dessa disciplina, a gente trabalha suínos, galinha caipira, manejo de açazais, criações de animais. (P3, grifos nossos).

E língua portuguesa é, eu creio, que mais tranquila, porque vai passar por todos, quando tu vais trabalhar, até na própria *temática do PE [Plano de Estudo] um dos requisitos é uma construção coletiva*, simples, e aí é uma produção de texto. (P4, grifos nossos).

E a biologia vai trabalhar a suinocultura, a química trabalha com a aduba . . . é adubação as propriedades do solo. (P5).

Aí vocês percebem que *todas as disciplinas se agrupam*. (P3, grifos nossos).

Quando você pensa a visão pedagógica, *nós não fomos formados*, só fomos formados na matemática pra colocar equação do segundo grau. (P4, grifos nossos).

É um conteúdo frio, e eu vou usar isso na vida nunca, mas, a partir do momento que eu aplico isso, né, eu tenho mais facilidade . . . desse *aluno apreender, e aí a gente traz para vida dele*. (P6, grifos nossos).

Por exemplo, hoje laboratórios elegem projetos que são interdisciplinares, mas, ao mesmo tempo, esses projetos, eles estão de acordo com a extensão de Campo, a parte de comunicação da grade curricular dos alunos, então *tudo isso é integrado no núcleo pedagógico*, que faz esse *feedback*, tanto ele vai nessa parte onde estuda a parte de ensino, a organização. (P3, grifos nossos).

De acordo com os relatos dos educadores da Efac, percebe-se, nas expressões, “é um dos componentes curriculares específicos da escola, faz parte da alternância temática do PE um dos requisitos é uma construção coletiva”, “todas as disciplinas se agrupam”, “nós não fomos formados”, “é um conteúdo frio, e eu vou usar isso na vida nunca”, “aluno apreender, e aí a gente traz para vida dele” e “tudo isso é integrado no núcleo pedagógico”, que a compreensão de interdisciplinaridade se integra à proposta da criação dos núcleos pedagógicos como uma forma de torná-lo prático na aplicabilidade e no acompanhamento do tempo-escola-comunidade. Destaca-se que, embora o plano de estudo (PE) possibilite o diálogo do aluno com a realidade, e a socialização desse instrumento na escola com os demais colegas funcione como uma forma de integração desses saberes escolares/curriculares com os saberes das vivências em seus territórios, os educadores entendem que há uma carência em suas formações, pois não foram preparados em suas áreas de conhecimento para compreender o ato de ensinar como uma partilha e integração com as diversas áreas, sendo que outro desafio é tornar o ensino no tempo-escola parte da vida desses educandos.

Observa-se, nos relatos, que o exercício de uma educação popular freiriana é determinante para compreender como buscar soluções concretas, enquanto práticas democráticas, para os problemas advindos das relações sociais, por meio das quais as classes sociais populares possam se organizar, lutar e reexistir diante das injustiças sociais.

A Efac compreende o território como espaço formativo, uma vez que se torna espaço de vida e resistência. Nele as lutas dos povos das águas, das florestas e do campo consistem na busca de acesso à educação e a serviços básicos para a sobrevivência em seus territórios de vida, como observamos nos seguintes relatos:

A gente parte para os grupos formativos, Temos aqui o Rio Preto, o Cajari, Ilha das Cinzas (parte Inaudível) e Maracá. A partir daí *cada grupo formativo tem as comunidades* que faz parte desse grupo, em relação ao que cada núcleo, cada comunidade precisa, *nós vemos os dois lados: produção e a parte pedagógica*. (P9, grifos nossos).

Baixa capacidade de organização ativa das comunidades. A distância da escola, né, que a gente fala que as comunidades, elas não estão distribuídas, elas estão onde deveriam estar, mas aí a gente vem com tudo isso, vem com os nossos núcleos e conexões formativas. (P2).

Pra ser um conteúdo adequado a cada comunidade, nós temos esse cuidado, até porque a partir da hora que a gente faz o nosso Plano de Estudo [PE], a gente já tá colocando tudo que a comunidade tá esperando lá, então, a gente tem essa possibilidade aqui *de fazer esses conteúdos programáticos dentro da realidade de cada comunidade* que a gente trabalha. (P2, grifos nossos).

A Anama vem trabalhando com um projeto para tentar buscar meios para ter o desenvolvimento desse território. (P1).

Na foz se trabalha com açaí e a castanha. Então, a gente tenta *montar aqui umas prioridades do nosso território e falar um pouco também da divergência*. O que nós queremos da escola? É fazer com que os nossos jovens sejam pessoas críticas, que vá buscar conhecimento e *possam voltar para trabalhar junto com suas famílias*. (P1, grifos nossos).

Na minha visão, o núcleo pedagógico, ele que tem que fazer esse *link*. Território é um laboratório que volta para nós, só que, ao mesmo tempo, ele tá aqui. O núcleo pedagógico que tem que ter essa visão dessas disciplinas conversarem. Mas, ao mesmo tempo, é construído coletivamente de forma participativa. (P6).

A escola, ela vai ter que dar o suporte técnico, mas, a partir disso, quem vai ser protagonista é a própria comunidade. (P1).

O pensar da comunidade pra escola, mas também da escola para a comunidade, o próprio desafio da própria comunidade, são três coisas. E a baixa da organização comunitária que dificulta o processo educacional, que a gente não tem uma comunidade organizada, dá pra colocar isso então. (P6).

Todos esses desafios, eles estão lincados também com a sustentabilidade, e com a alternância, né, e aí vocês podem pensar nesses territórios, quais são os desafios de eu trabalhar alternância. *Então tudo está interligado*, tudo se comunica, e os produtos, né, o símbolo do infinito, eles são . . . existe uma pluralidade de produtos que a gente pode trazer, então a gente primeiro faz estudo, organiza, e, junto com o núcleo pedagógico, faz o dimensionamento de tudo isso e direciona para ambos os lados, e, ao mesmo tempo, a gente quer que *o protagonismo* tenha diferentes resultados dentro desse contexto. A comunidade é o foco principal, mas, dentro disso, existem vários produtos, principalmente por causa do protagonismo. (P1, grifos nossos).

A partir das expressões “cada grupo formativo tem as comunidades, nós vemos os dois lados: produção e a parte pedagógica”, “fazer esses conteúdos programáticos dentro da realidade de cada comunidade”, “montar aqui umas prioridades do nosso território e falar um pouco também da divergência”, “possam voltar para trabalhar junto com suas famílias”, “então tudo está interligado” e “o protagonismo”, percebem-se a coexistência recorrente do protagonismo comunitário das famílias e a interpelação necessária entre trabalho e educação como fonte formadora dos educandos. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser apenas um ponto de conexão com os saberes locais e os modos de vida agroextrativistas amazônicos, pois as cadeias produtivas predominantes nos núcleos forma-

tivos, como o açaí e o pescado, por exemplo, passam a fazer parte dos instrumentos da alternância, enquanto os laboratórios pedagógicos agroextrativistas da escola compõem o currículo proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrados à diversidade do território e conectados ao tempo/vivência escola-comunidade.

As percepções e práxis dos educadores da Efac nos levam à vivência da educação popular freiriana como mola propulsora de novas alternativas, inclusão e empoderamento, pois as compreensões de território e educação não são estanques, mas pressupõem uma visão múltipla das dimensões socioambientais existentes, o que nos leva à compreensão do que os docentes concebem como “territórios formativos”. Essas concepções vêm ao encontro do que defende Canário (2005) acerca da função social da escola, sua consideração de que os territórios formativos, enquanto espaços sociais de vivências e saberes, levam a ação educativa para além do espaço escolar.

A Efac tem desenvolvido uma proposta pedagógica pautada na sustentabilidade e nos territórios de vida como indicadores de aprendizagem, por meio de um ensino dinâmico, emancipador e transformador da realidade social. Essa proposta tem base em uma visão socioeducacional e ambiental da qual os princípios da Pedagogia da Alternância conferem aos jovens do campo a possibilidade de continuarem os estudos e de terem acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos com base na problematização de sua realidade vivida e construída como práxis social.

Lembramo-nos de Bonavigo e Caimi (2018) e Sartori et al. (2019), ao ressaltarem a alternância 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, no qual o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

Os pilares da Pedagogia da Alternância, juntamente com a filosofia de atuação das EFAs, proporcionam efetividade à atuação da Efac no que diz respeito ao seu projeto de sustentabilidade da vida e de seus territórios, visto que, com a valorização do cotidiano do aluno, de seus saberes e de suas vivências, efetiva-se um território formativo, moldado pela diversidade cultural. Instaure-se um processo formativo com a finalidade de diminuir o impacto da crise social e “dar voz” a esses sujeitos, que lutam por uma educação com qualidade, processo esse representativo dos modos de vida e pautado em uma educação libertária. Nele, os diálogos dos educadores constituem alternativas para a construção de uma educação que dê vida aos educandos e às famílias que integram a Efac, como podemos observar nos relatos a seguir:

O plano de estudo é o foco quando a gente consegue verificar, a escola e, ao mesmo tempo, a equipe de campo direciona o trabalho pra isso, para que a gente consiga fazer uma organização sólida, considerando que a gente trouxe informações através do plano de estudo, da ficha de acompanhamento, acho que os instrumentos são o alicerce. (P5, grifos nossos).

A nossa ideia é *fazer uma amostra científica*. Onde cada aluno, cada grupo apresenta resultados do ano letivo. E, dentro disso, vamos trabalhar dentro desses componentes curriculares: *Estratégias Pedagógica e interdisciplinar*. (P3, grifos nossos).

A gente partiria de *projetos da própria escola*, e que poderiam ser diversos temas, poderia ser piscicultura, açaí, banana, mas nós trouxemos um exemplo, para tornar mais prático. (P7, grifos nossos).

E aí e incluindo todos os professores no dia dessa amostra científica, então todos vocês seriam responsáveis, *tornar isso significativo*. E isso envolveria todos nós, desde quem está em sala de

aula, quem é só de técnica, quem está na extensão, todos estariam juntos para eles verem o resultado daquilo que eles estão fazendo. (P6, grifos nossos).

Nós temos muito aqui *no nosso território o analfabetismo parental*, aí a gente colocou projeto de educação de jovens e adultos que poderia ser implantado um projeto aqui na escola para tá sanando essa questão. (P4, grifos nossos).

Percebe-se, nos relatos “o plano de estudo é o foco”, “fazer uma amostra científica”, “Estratégias Pedagógica e interdisciplinar”, “projetos da própria escola”, “tornar isso significativo” e “no nosso território o analfabetismo parental”, que essas abordagens surgiram como proposições de implementação das conexões formativas feitas nos tempos/vivências escola-comunidade, conexões essas não ofertadas como formação aos educadores e não vivenciadas na prática educativa dos que integram a escola.

Nesse sentido, a Efac entende que seria necessário, além da formação aos educadores que chegam à escola para a compreensão do que seria a Pedagogia da Alternância e de suas filosofias educativas sobre os territórios formativos e suas conexões, promover uma readequação metodológica e integração entre os projetos e laboratórios pedagógicos existentes na escola, efetivando uma práxis educativa que dialogue com as diversas disciplinas, com a alternância e com a sustentabilidade, em busca do fortalecimento da formação integral dos educandos e das famílias.

Partindo desse pressuposto, os professores propõem amostras científicas pautadas nos Planos de Estudo (PE) como estratégia pedagógica de diálogo, e a aproximação com a comunidade escolar, dando significado ao saber-fazer por meio de temas geradores, utilizando-se, para tal, dos ecossistemas naturais, como fonte de aprendizagem.

As proposições feitas pelos educadores da Efac baseiam-se na prática de uma educação como práxis social, e não meramente como transmissão de conhecimento. Ancoram-se na luta por uma educação emancipadora, em que eles assumem um papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem como um ato de diálogo imaginativo da razão de ser das duas coisas: a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e a um planejamento comunitário e participativo. Deixam entrever um mosaico de teorias e práticas que têm em comum o compromisso com os povos das águas, das florestas e do campo, comprometidas, ainda, com a emancipação humana (Wanderley, 2007).

Podemos afirmar, portanto, que, na prática educativa da Efac, valorizam-se, sobretudo, os saberes e as vivências que os jovens trazem de seu cotidiano, que seus territórios de vida são transformados em extensão da sala de aula, e vice-versa, tornando-se laboratórios pedagógicos, como uma janela de ampliação do conhecimento que interfere diretamente na melhoria da qualidade de vida das famílias que integram a Efac e seus territórios formativos (Zimmermann & Meurer, 2016).

Considerações finais

Reconhecer nos sujeitos da Amazônia os seus saberes, validá-los e inseri-los em suas práxis, constituindo uma educação que dialogue com os modos de vida locais, é um caminho que vai do reconhecimento ao pertencimento, em que os saberes construídos possam estar integrados ao processo de formação dos educandos e educadores da Escola Família do Agroextrativista do Carvão.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa mostra que a Efac tem buscado, por meio da criação dos núcleos pedagógicos, o fortalecimento da alternância, para que possa integrar a diversidade sociocultural e ambiental de cada território aos seus fazeres educativos, em que o tempo/vivência-família possa ser acompanhado como extensão da escola. Nessa direção, a proposta pedagógica pautada na sustentabilidade e nos territórios de vida tem sido uma importante orientação adotada pela

Efac, intercruzada por uma visão socioeducacional e ambiental na qual os princípios da Pedagogia da Alternância buscam mediar e integrar.

A efetivação de uma práxis educativa em alternância no contexto amazônico amapaense, portanto, ainda é um desafio. A existência de uma Escola Agroextrativista como a Efac se constitui um embrião para a inserção de modelos educativos que foquem o diálogo de saberes como integração entre os conteúdos curriculares e os modos de vida locais.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v36n129/v36n129a07.pdf>
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandszajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa* (2a ed.). Pioneira.
- Barroso, A. M. C., & Aldigueri C. R. (2015). Processos participativos como ferramentas para a intervenção em Assentamentos Informais de Interesse Social. *Cartografia social e cidadania: Experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais*, 1, 85-101.
- Bonavigo, L., & Caimi, F. E. (2018). A pedagogia da alternância no contexto da educação do campo: A experiência do Instituto Educar. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 287-312.
- Brandão, H. H. N. (2009). *Introdução à análise do discurso*. Unicamp.
- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia da Educação*, (21).
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). Cortez.
- Cordeiro, K. M., & Cardoso, M. P. (2016). A pedagogia da alternância como metodologia educativa na educação de jovens e adultos pescadores: Educação. *Pesquisa e Debate em Educação*, 6(2), 155-166.
- Costa, C. A. S., & Loureiro, C. F. B. (2015). Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: Questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. *Ciência & Educação*, 21(3), 693-708.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155-1177. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>
- Escola Família Agroextrativista do Carvão (Efac). (2022). *Relatório anual da escola família agroextrativista do Carvão*.
- Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS* (Coleção AIDEFA). (T. de Burghgrave, Trad.). Vozes.
- Gomes, R. K. S., & Calado, J. F. (2020). O resistir e reexistir das populações tradicionais e extrativistas no Território Amazônico Amapaense. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 37(4), 28-43.
- Gomes, R. K. S., & Calado, J. F. (2022). Educação ambiental: A práxis educativa em alternância na Amazônia amapaense. *Humanidades & inovação*, 9(13), 207-218.
- Gorayeb, A., Meireles, A. J. A., & Silva, E. V. (2015). Princípios básicos de cartografia e construção de mapas sociais: Metodologias aplicadas ao mapeamento participativo. In A. Gorayeb, A. J. A. Meireles, & E. V. Silva, *Cartografia social e cidadania: Experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais* (pp. 9-24). Expressão Gráfica Editora.
- Leff, E. (2021). *Political ecology: Deconstructing capital and territorializing life*. Springer Nature.
- Leff, E., & Vieira, P. F. (2001). *Epistemologia ambiental*. Cortez.
- Luizari, R. A., & Cavalari, R. M. F. (2003). A contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Educação: Teoria e Prática*, 11(20/21), 1-7. <http://hdl.handle.net/11449/10700>
- Morin, E., Almeida, M. C., & Carvalho, E. A. (2002). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Cortez.

- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 207-218.
- Núcleo de Desenvolvimento Territorial Sustentável (Nutex). (2020). *Relatório de técnico de georreferenciamento dos territórios de atuação do Nutex*. Universidade do Estado do Amapá (UEAP).
- Pereira, W. A., & Gomes, R. K. S. (2021). Saberes docentes em educação ambiental na escola família agroecológica do macacoari. *Teias*, 22(67), 478-497. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.53445>
- Sartori, J., Silva, D., & Pagliarin, L. L. P. (2019). A Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. *Educação, Ciência e Cultura*, 24(1), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4472>
- Silva, A. C. R. (2003). *Metodologia da pesquisa aplicada*. Atlas.
- Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Wanderley, M. N. B. (2007). Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: Que sonhos para o futuro. *Juventude Rural em Perspectiva*, 21-33.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4a ed.). Bookman.
- Zimmermann, A., & Meurer, A. C. (2016). *Casa familiar rural e pedagogia da alternância: Território de formação do agricultor*. Paco Editorial.

Nota sobre autoria

A primeira autora sistematizou o banco de dados e a escrita do artigo, bem como definiu a estruturação e demais elementos do artigo. Enquanto a segunda autora complementou a escrita e discussão dos resultados, dialogando com a primeira autora ao longo da redação do presente artigo.

Disponibilidade de dados

Os dados não podem ser disponibilizados, pois se trata de uma análise da fala dos pesquisados cujo *corpus* é composto por um banco de dados que reúne relatos obtidos e a identificação dos participantes, o que compromete a ética na pesquisa. Além disso, a Escola Família Agroextrativista do Carvão possui uma política de salvaguarda que proíbe a disponibilização ao público da íntegra dos relatos dos educadores.

Como citar este artigo

Gomes, R. K. S., & Novais, V. S. de M. (2023). Novas territorialidades em alternância na Escola Família Agroextrativista do Carvão, no Amapá. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10000. <https://doi.org/10.1590/1980531410000>