

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

ALCILÉA MARIA ARAÚJO FERREIRA

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**Macapá
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

Ferreira, Alciléa Maria Araújo.

A pedagogia da alternância na escola família agroextrativista do Maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local / Alciléa Maria Araújo Ferreira; orientador Antônio Sérgio Monteiro Filocreão. Macapá, 2013.

XX f. 135

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional.

1. Educação – Amapá (Estado). 2. Educação do campo. 3. Educação rural – Macapá (AP). 4. Participação social – Macapá (AP). 5. Amazônia – História. I. Filocreão, Antônio Sérgio Monteiro, orient. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD (22.ed.) 370.91734

ALCILÉA MARIA ARAÚJO FERREIRA

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada ao requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão.

**Macapá
2013**

ALCILÉA MARIA ARAÚJO FERREIRA

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada ao requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá.

Aprovado em: 30 de Janeiro de 2013.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão
Orientador - PPGMDR/ UNIFAP

Prof. Dr. Manoel de Jesus de Souza Pinto
Membro Titular – PPGMDR /UNIFAP

Prof. Dr. Raullyan Borja Lima e Silva
Membro Titular – UEAP

Dedico este Estudo:

A Deus pela sua presença constante em minha vida.

A minha mãe Antônia Araújo Ferreira e ao meu pai Manoel Ferreira (1919 – 1996), *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um conjunto de colaboradores que merecem meu reconhecimento e consideração:

A Universidade Federal do Amapá, pela oportunidade ofertada.

Ao orientador, professor Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão, pela paciência, compreensão e esclarecimentos nos momentos de dúvidas e dificuldades.

Ao amigo e companheiro de trabalho junto ao Programa Arca das Letras, Sr. Nadielson Almeida, pela sua colaboração direta no apoio nas viagens de visitas às comunidades pesquisadas.

A colega de mestrado Srta. Leidiane Santos, pelas contribuições, amizade e apoio em todas as etapas desta dissertação.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação, Professor Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro e Professora Dra. Norma Iracema, pelas suas sugestões, contribuições e direcionamentos para o melhoramento deste estudo.

A Secretaria de Estado da Educação pela sensibilidade e liberação para que eu participasse das aulas presenciais e para as viagens da pesquisa de campo, em todas as vezes que lhe foram solicitadas; evidencio nas seguintes pessoas: Professor Aduino Bittencourt, que no início do ano de 2010 estava como Secretário de Estado de Educação, e para no ano de 2011 e 2012 a professora Maria do Socorro Santos, Coordenadora de Apoio ao Educando, que tornou-se uma amiga sensível e incentivadora à conclusão deste Mestrado.

Ao amigo historiador Washington Simões pelo encorajamento, carinho, confiança e grandes contribuições, mesmo distante.

Ao amigo Raimundo Oliveira Santos Filho por seu incentivo e colaborações.

Aos mais recentes amigos que de sobremaneira destaco suas contribuições nos momentos mais decisivos: Paulo de Tarso e Rosângela Lemos.

A Rede das Escolas Famílias do Amapá – RAEFAP, pela abertura e acessibilidade para o desenvolvimento deste estudo.

As lideranças da Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá, pela permissão, acolhida e incentivo nas etapas de pesquisa de campo.

E as famílias agroextrativistas, lideranças, dirigentes de associações e cooperativas que colaboraram com as socializações de suas informações e conhecimentos no processo de entrevista, e foram determinantes para o sucesso deste estudo.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a estratégia pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância adotada pela Escola Família Agroextrativista de Macapá (EFAEXMA) e quais as suas contribuições para o desenvolvimento local, através da promoção do Capital Social e a organização em rede das famílias atendidas. Para tanto, fez-se um estudo de caso realizado na Escola Família e nas comunidades assistidas, compreendendo também, levantamento e sistematização bibliográfica e documental, e como suporte ao caráter epistemológico da pesquisa social quali-quantitativa, onde usou as técnicas de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e registro fotográficos com os pais, ex-estudantes, diretor, coordenação pedagógica, secretária escolar, lideranças e moradores das comunidades visitadas. O eixo teórico desta dissertação são as categorias: Historiografia do Amapá, Ruralidades, Desenvolvimento Local, Capital Social e Pedagogia da Alternância. Os resultados apontam que a EFAEXMA contribui para a formação de Capital Social nos estudantes através dos laços de solidariedade, confiança e cooperação reforçados nas atividades e instrumentos utilizados no ambiente escolar. Porém, estes índices não são suficientes para que promova a formação de redes sociais entre Instituições parceiras a ponto de garantir o Desenvolvimento Local.

Palavras-chave: Ruralidade. Educação do Campo. Capital Social.

ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching strategy and the Pedagogy of Alternation methodology adopted by the School Family Agroextrativista Macapa (EFAEXMA) and what are their contributions to local development through the promotion of Capital and networking of families served. For both, it was a case study conducted at the School Family and communities assisted, comprising also survey and systematic bibliographic and documentary, and how to support epistemological social research qualitative and quantitative techniques are used semi-structured interviews, focus groups photographic record and with parents, alumni, director, coordinating education, school secretary, leaders and residents of the communities visited. The theoretical basis of this thesis are the categories: Historiography of Amapá, Ruralities, Local Development, Social Capital and the Pedagogy of Alternation. The results indicate that the EFAEXMA contributes to the formation of Social Capital in students through the bonds of solidarity, trust, and cooperation in the activities and instruments used in the school environment. However, these indexes are not sufficient to promote the formation of social networks between partner institutions to warrant the Local Development.

Key-words: Rurality. Rural Education. Social capital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa	1 - Tratado das Tordesilhas (divisão de terras entre Portugal e Espanha.....	19
Mapa	2 - Estado do Amapá: localização.....	26
Quadro	1 - Das Principais ações para organização espacial do Amapá (1943-1974)	27
Quadro	2 - De Matrículas nas Escolas Públicas nos anos de 1951- 1955.....	30
Quadro	3 - Conceitos: Território, Territorialidade e Rede	61
Esquema	1 - Capital Social e Inovação no Desenvolvimento Local.....	68
Fotografia	1 - Dos educando em atividade de campo – Horta (5ª série).....	77
Quadro	4 - Dos Instrumentos da P. A.....	77
Fotografia	2 - EFAEXMA: Cerimônia de Conclusão do Ensino Fundamental.....	80
Esquema	2 - Processo Formativo dos CEFFAs/EFAs.....	81
Quadro	5 - Demonstrativo das Famílias da EFAEXMA – ANO 2010.....	88
Quadro	6 - Demonstrativo da Pesquisa de Campo.....	91
Fotografia	3 - Projeto Percepções -2006.....	100
Gráfico	1 - Relação da EFAEXMA com as Comunidades assistidas.....	107
Gráfico	2 - Percepções e Anseios sobre o Desenvolvimento.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS

AEFAPEN – Associação da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte.

AFAP – Agência de Fomento do Amapá.

AFEFARP – Associação das Famílias da Escola Família Agrícola da Região do Pacuí.

AGARPE – Associação dos Agricultores do Rio Preto.

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

ALCMS – Área de Livre Comércio de Macapá e Santana.

AMAJA – Associação Mista de Agroextrativista de Laranjal do Jari.

AMCEL – Amapá Florestal e Celulose S. A.

ARS – Análise de Redes Sociais.

ASTER- AP – Associação de Assistência e Extensão Rural do Território Federal do Amapá.

ATEX-CA – Associação dos Trabalhadores Extrativista do Rio Cajari.

ATEXMA – Associação dos Trabalhadores Extrativista do Maracá.

BASA – Banco da Amazônia S. A.

CADAM – Caulim da Amazônia S.A.

CAEMI – Companhia Auxiliadora de Empresa de Mineração.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância.

CEMA – Coordenadoria Estadual do Meio Ambiente.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CFR – Casas Familiares Rurais.

COMAJA – Cooperativa Mista do Laranjal do Jari.

COMARU – Cooperativa Mista dos Produtores e Extrativista do Iratapuru.

COOP – Consultoria Organizacional e Planejamento Participativo.

COOPERALCA - Cooperativa Mista dos Extrativista do Alto Cajari.

CMMAD – Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros.

CNPT – Conselho Nacional das Populações Tradicionais.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

EFA – Escolas Famílias Agrícolas.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

ENFOC – Escola Nacional de Formação Sindical da CONTAG.

ER – Educação Rural.

FETAGRAP – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amapá.

FRAP – Fundo de Desenvolvimento Rural do Amapá.

GEA – Governo do Estado do Amapá.

GTA – Grupo de Trabalho Amazônico.

IAN – Instituto Agrônomo do Norte.

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICOMI – Indústria e Comércio de Mineração S.A.

ICMBIO – Instituto Chico Mendes para a Biodiversidade.

IEA – Instituto de Estudos Amazônicos e Ambientais.

IEPA – Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá.

IESA – Instituto de Estudos Sócio Ambientais.

IF – Instituto de Floresta.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

KAS – Konrad Adenauer Stiftung.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MIRAD – Ministério Extraordinário da Reforma Agrária.

MMA – Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e da Amazônia Legal.

ONG – Organização Não Governamental.

PA – Pedagogia da Alternância.

PAE – Projeto de Assentamento Extrativista.

PDA – Plano de Desenvolvimento da Amazônia.

PDSA – Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá.

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento.

PNRA – Política Nacional de Reforma Agrária.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPG7 – Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROBOR – Programa de Incentivo à Borracha Vegetal.

PRONAF – Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar.

PROTERRA – Programa Nacional de Acesso a Terra.

RAEFAP – Rede das Escolas Famílias do Amapá.

RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

RESEX – Reserva Extrativista.

RURAP – Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá.

SAF – Sistema Florestal.

SEAF – Secretaria da Agricultura, Pesca, Floresta e do Abastecimento.

SEAG – Secretaria de Estado da Agricultura.

SEED – Secretaria de Estado da Educação.

SEICOM – Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Mineração.

SEMA – Secretaria de Estado do Meio Ambiente.

SETEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

SINTRA – Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá.

SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia.

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus.

TERRAP – Instituto de Terras do Amapá.

WWF – World Wildlife Fund.

UC – Unidade de Conservação.

UNEFAB – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ZEE – Zoneamento Ecológico Econômico.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA DA REGIÃO AMAZÔNICA: ESTADO DO AMAPÁ.....	16
2.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS: DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO À COMPANHIA DO GRÃO-PARÁ E MARANHÃO.....	16
2.1.1	O Processo de Colonização.....	16
2.1.2	O Ciclo das Drogas do Sertão.....	20
2.1.3	O Ciclo da Borracha.....	21
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ: DO TERRITÓRIO À ESTADO.....	23
2.2.1	Região Sul do Amapá.....	30
3	ABORDAGENS TEÓRICAS.....	35
3.1	RURALIDADES: DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	35
3.2	DESENVOLVIMENTO LOCAL E CAPITAL SOCIAL.....	53
3.3	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM SISTEMA EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL.....	65
3.3.1	Instrumentos da P.A.....	72
3.3.2	Dialogo entre Teoria e Prática: o papel do monitor, atividades de campo e interações Escola x aluno x professores x famílias.....	80
4	REFERENCIAIS METODOLÓGICOS.....	83
5	CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ESTUDO – A ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E AS COMUNIDADES ATENDIDAS.....	88
5.1	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	97
5.1.1	Impactos da EFAEXMA nas comunidades: Construção Social nas Comunidades atendidas.....	99

5.2.2	A formação do Capital Social e os Impactos no Desenvolvimento Local da EFAEXMA.....	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – FAMÍLIAS COM FILHOS NA ESCOLA E AS QUE NUNCA TIVERAM FILHOS NA EFAEXMA.....	123
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EX-ALUNOS(AS).....	124
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO, REPRESENTANTES DA REDE DAS ESCOLAS, COORDENADORA PEDAGÓGICA DAS EFAS, TÉCNICOS, PROFESSORES(AS).....	125

INTRODUÇÃO

Este estudo tem a finalidade de fazer uma discussão sobre a relação existente entre educação e o desenvolvimento. Apresentando análises sobre a Metodologia da Pedagogia da Alternância (P.A.), uma prática pedagógica de processos de aprendizagem que utiliza instrumentos de apoio específicos, visando impulsionar não apenas a escolarização, mas a profissionalização, a construção de conscientização crítica da sociedade, a valorização do conhecimento prévio dos educandos e familiares, conforme os eixos temáticos: Educação do Campo e Desenvolvimento.

Para tanto, faz-se reflexões sobre o processo educacional do meio rural, partindo do primeiro modelo de educação do Brasil no período colonial baseado nos princípios da Contra Reforma, onde não havia a participação das mulheres e dos negros, ex-escravos. Já na Amazônia se baseava na formação pelos Jesuítas e depois mais formalizada, os Diretórios dos Índios, que retratou em uma possibilidade de inserção dos autóctones nos costumes ocidentais através de um programa fundamentalmente laico. Isto é, na era colonial, os missionários ocupavam extensas terras nas margens dos rios da Amazônia, detendo um monopólio virtual sobre a mão de obra indígena, que poderia ser utilizado na sua luta contra o consulado pombalino. Sendo este sistema extinto em 1759 com a expulsão dos jesuítas.

Em relação aos textos constitucionais de 1824 e 1891, não houve nenhum direcionamento a Educação do meio rural, generalizando o trato com o “ensino público” mesmo sendo um país eminentemente agrícola. Onde o campo as populações residentes conviviam com um cenário de ausência de políticas públicas, a falta de escolas e seu valor na aquisição de melhores técnicas de trabalho na produção familiar, e assim, ficavam ausentes nas propostas de uma educação escolar para estes trabalhadores rurais durante muito tempo.

Somente nas primeiras décadas do século XX citou-se a Educação Rural paralelo a um período de intenso debate sobre a importância da educação, para conter as migrações do campo para a cidade e a necessidade de impulsionar a produção agrícola do meio rural, estas reflexões estavam bem presentes nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais deste período. E, na Constituição de 1934, marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminaram com o Manifesto da Educação trouxe o despertar para além das políticas públicas, pautado numa construção e reconstrução coletiva dos atores ao longo da história da humanidade.

De acordo com a ciência verifica-se que a educação é reconhecida como uma variável política estratégica, capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a

modernização ou construir uma sociedade isonômica. Diante desta afirmativa, percebe-se que a educação do campo é uma ferramenta para o desenvolvimento e tem que abranger, além da escolarização, a formação política, intelectual, social, profissional; reforçando as identidades, particularidades e a diversidade do sujeito do campo, na promoção de um desenvolvimento diferenciado e livre.

Tais questionamentos tiveram resultados apresentados em alguns eventos determinantes para a Educação do Campo da atualidade, como: a Lei Orgânica Agrícola de 1946; que teve o objetivo de profissionalizar os trabalhadores da agricultura; As Constituições Federais de 1946 e de 1967, ampliando a garantia da educação nas primeiras séries do ensino fundamental, tanto nas cidades quanto no campo, abertura de cursos técnicos nas áreas de saúde e agricultura para as mulheres; em 1971, com a Lei 5.692, criou-se o ensino profissionalizante compulsório ao final do nível médio. Mas, pode-se afirmar que apenas em 1988, com a Carta Magna a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado, transformando em direito público subjetivo que independente se o sujeito mora no campo ou na cidade, abrangendo a todos os níveis e modalidades de ensino.

Caberia agora aos Estados ampliar sua expansão de atendimento escolar, propondo textos de leis e elaborando nas suas constituições assegurar os direitos presentes na então Constituição Federal. No caso do Amapá, no seu inciso XIV do art. 283, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infraestrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação em escolas do interior, no caso da educação profissional, estar em promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico industrial, agrícola e comercial, e terminam a Carta garantindo a inserção nos currículos entre outras matérias de caráter regional, como a história do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, além das Técnicas Agropecuárias e Pesqueiras.

E em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz a proposta de desenvolvimento do campo vinculado a Educação Escolar com maior financiamento para as escolas rurais. Como resultado de reivindicações dos movimentos sociais pela educação do campo que em 2001 é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 36/2001, que institui a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 03 de abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, que constitui um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo a essas Diretrizes, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação

profissional, educação especial, educação indígena e a formação de professores em nível médio na modalidade Normal.

Diante desta especificidade das escolas do campo e da abrangência de suas atribuições e execução, faz-se uma exposição sobre o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, que são aquelas que utilizam uma metodologia baseada na abordagem da Pedagogia da Alternância, como uma proposta de valorização do campo através de estratégias metodológicas, adaptações curriculares e o uso de alguns instrumentos de inserção da comunidade na escola, afim de que venham corresponder aos anseios do movimento social por uma escola sensível as especificidades rurais, e que se diferencia das metodologias utilizadas na área urbana, haja vista, que são frutos dos anseios dos trabalhadores rurais, expressos nos congressos e seminários sobre a educação no campo.

Mediante estas análises, busca-se apresentar nesta dissertação respostas as motivações vividas como professora de história e, posteriormente, coordenadora das Escolas Famílias Agroextrativista do Carvão e do Maracá no período de 2004 a 2006, onde foram possibilitadas experiências do modelo de ensino e aprendizagem baseados na P.A., este modelo permitiu perceber contradições entre o processo de formação universitária e a prática de ensino em sala de aula.

Assim, vários questionamentos foram se formalizando no decorrer desta experiência trabalhista, tais como: será que realmente os educandos aplicavam seus conhecimentos técnicos na comunidade ou em suas casas? Os educandos conseguiam construir redes sociais que lhes possibilitassem ao final do curso integração dentro sociedade, maior participação social e política? Será que a escola família estava promovendo Desenvolvimento Local às comunidades que eram atendidas por ela?

Portanto, ao fazer um paralelo analítico com a realidade do Estado do Amapá percebia-se a existência de uma ruptura do campo com a cidade, pois no campo existe a grande demanda por escolas e as que existem em sua maioria restringirem-se as séries iniciais do ensino fundamental, não ofertando o ensino de 5^a a 8^a séries, o nível médio e o ensino profissionalizante, que é apenas trabalhado pelas EFAs. A falta destes serviços públicos levam várias famílias a saírem do meio rural, para tentar melhoria de qualidade de vida nas cidades, que ocasiona a ocupação de áreas periféricas, maior necessidade de serviços habitacionais, lotações em hospitais e postos de saúde, e, outros problemas sociais que advém de um crescimento urbano acelerado.

Destes questionamentos deu origem a questão norteadora: *De que forma é possível à metodologia da Pedagogia da Alternância através de uma prática de ensino diferenciada e*

específica, contribuir para a formação de Capital Social e fortalecimento das articulações em rede dos educandos?

Em prévia resposta, se apresenta a hipótese inicial de que: A Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA) utilizando a pedagogia da alternância tem de forma significativa contribuída para a promoção de Capital Social aos educandos; porém, não possibilita a formação de articulações em rede que fortaleça o desenvolvimento local.

Com base na questão norteadora se direcionará as discussões científicas, tendo como objetivos: 1) Analisar a estratégia pedagógica e metodológica adotada na Escola Família Agroextrativista do Maracá e suas contribuições para a formação de Capital Social e organização em rede das famílias atendidas; 2) compreender se as atividades da EFAEXMA são contribuições para o fortalecimento dos índices de formação dos laços de confiança, reciprocidade e cooperação no que tange a resolução dos problemas coletivos das famílias envolvidas; e, 3) identificar em quais as redes está inserido as famílias assistidas pela EFAEXMA.

Para desenvolvimento deste estudo se fez necessário à revisão das categorias norteadoras na literatura contemporânea na visão de grandes estudiosos: Abramovay, Favareto, Veiga e *et al*, consolidada e de acordo com a aplicação de um estudo de caso específico, dentro da abordagem da pesquisa social qualiquantitativa, de caráter também bibliográfico e descritivo.

Assim este trabalho, foi dividido em duas fases: o primeiro momento consistiu de um levantamento bibliográfico teórico da tese, referendando uma contextualização teórica da região Amazônica e suas fases do desenvolvimento, posteriormente passando pelos conceitos de Desenvolvimento Local, Ruralidades, Capital Social e Pedagogia da Alternância. E o segundo momento necessitou-se dar resposta a natureza da pesquisa, estudo de caso, que se deu na Escola Família Agroextrativista do Maracá e nas moradias respeitando alguns critérios estabelecidos.

Com a finalidade de dar conta da amplitude dos grupos que envolvem o objeto de estudo, a EFAEXMA, fez-se a divisão criteriosa em 03 grupos para a visita nas residências: primeiro nas residências dos educandos que ainda estão estudando; segundo grupo das famílias que já tiveram filhos na Escola; e o terceiro grupo nas famílias que nunca tiveram filhos na escola, selecionou-se as comunidades atendidas mais próximas da Vila do Maracá, onde se encontra o prédio da Escola Família pesquisada, e que fossem as comunidades de mais fácil acesso, sendo as terrestres.

Assim, visitou-se 09 comunidades dentro de um total de 27 comunidades atendidas pela Escola, isto com base nos dados do ano de 2010. Para estas coletas de dados foi necessário o uso das técnicas de entrevistas semiestruturadas, visitas *in loco* e grupos focais com o público alvo. Durante as entrevistas fez-se uso do gravador com a autorização do entrevistado previamente, registros fotográficos, análise de documentos e anotações. Com base nas afirmações de intelectuais da área da metodologia científica, que para a realização da pesquisa social é necessário às anotações do pesquisador, os registros de elementos essenciais, os registros de gravações das conversas informais, sendo as entrevistas aplicadas em um plano natural.

Os resultados deste estudo proporcionaram os seguintes caminhos. No primeiro capítulo a contextualização histórica da Região Amazônica apresentando os fatos principais que contribuíram para a organização social, econômica e política do Estado do Amapá, e em especial, a região Sul deste Estado. O segundo discute-se as abordagens teóricas, que tratam a Ruralidade e a Educação, e para dar conta destas temáticas apresenta-se uma breve conceituação das categorias norteadoras desta dissertação: Desenvolvimento Local, Capital Social e Pedagogia da Alternância. O terceiro se refere ao detalhamento sistemático e a fundamentação teórica da metodologia utilizada para este estudo. O quarto traz a caracterização das áreas de estudo e os resultados da pesquisa de campo; neste momento fazem-se as reflexões sobre a promoção do Capital Social e seus impactos sobre o Desenvolvimento Local. Finaliza-se esta dissertação apresentando um retorno à hipótese inicial deste trabalho, reflexões sobre o futuro deste sistema de ensino, as EFAs, e, os pontos de maior relevância e os questionamentos que surgiram no decorrer deste estudo, que elucidam próximas pesquisas, como forma de somar conhecimentos específicos para educadores, pesquisadores e a sociedade amapaense sobre a educação do campo.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA DA REGIÃO AMAZÔNICA: ESTADO DO AMAPÁ

A contextualização histórica desta dissertação tem a finalidade de possibilitar a observação de quais mudanças e quais os momentos socioeconômicos e políticos que o Brasil evidenciou e que influenciaram profundamente nas dinâmicas dentro da Região Amazônica, com reflexos no Estado do Amapá, em seu processo de ocupação e na sua cadeia produtiva.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO À COMPANHIA DO GRÃO-PARÁ E MARANHÃO

Para que se possa compreender a atual conjuntura do Estado do Amapá, se faz necessário uma contextualização dos processos que impulsionaram as investidas estrangeiras para a colonização do Brasil, desde o processo de ocupação europeia na região, posteriormente, dar relevância aos ciclos econômicos que determinaram a conjuntura socioeconômica, para então, culminar no Estado do Amapá.

1.1.1 O Processo de Colonização

Com base na revisão bibliográfica de alguns historiadores e pesquisadores da área social, as grandes navegações fazem parte da história colonial, haja vista, que no início da Idade Moderna, fundamentava-se em dois princípios políticos e econômicos, o absolutismo¹ e o mercantilismo, que se pautam na busca de novas terras produtivas, isto é, que lhes garantissem o domínio e o poder de suas monarquias, frente aos outros países, onde estabeleceu-se uma política colonial que tinha como objetividade o expansionismo europeu a territórios e povos recém-conquistados nas Américas, alicerçadas com o primeiro modelo de educação. Dentro deste contexto, Portugal, no final da Idade Média, já se apresentava como um Estado Moderno consolidado e o primeiro a ter uma escola de Navegação representando

¹ O Estado Absolutista é uma realização histórica imprescindível para a ruptura feudal e o desenvolvimento da organização social capitalista. Trata-se da unificação política e centralização jurídica-administrativa no Estado de base nacional. (SILVA *apud* PEREIRA, 2005).

uma precoce modernização, frente a outros países da Europa, como a Espanha, França, Holanda e Inglaterra que também eram Estados Absolutos.

Então, Portugal organizou uma grande empresa marítima, buscando outras rotas comerciais; não mais aquelas voltadas ao mercado do mediterrâneo, que dominou as relações comerciais na Idade Média.

Portugal, Espanha dentre outros se lançaram ao mar, em busca de novas mercadorias e minérios preciosos, sob a filosofia de estarem buscando outros caminhos para as Índias, porém, em virtude de um Tratado já estabelecido em 1494, o Tratado das Tordesilhas apresentado no Mapa 1 abaixo que representa a divisão do Brasil entre as duas Coroas; Portugal teria 370 léguas para além do Oceano Atlântico, com isto, ficando a Amazônia em terras pertencentes à Coroa Espanhola. Por este motivo, as investidas da Coroa Portuguesa após sua chegada às terras brasileiras se concentram no litoral brasileiro (BRONDÍZIO, 2006; COELHO, 2001; FILHO, 2000; PEREIRA, 2005).

Mapa 1 - Tratado da Tordesilhas (divisão de terras entre Portugal e Espanha)



Fonte: WebSite², 2011.

Porém, entre 1580 a 1640, com a União Ibérica³, Portugal iniciou um projeto de conquista desta região, organizando em 1616, a expedição comandada por Francisco Caldeira Castelo Branco, com construção de fortes em lugares estratégicos com a finalidade de impedir

² Cf.: www.historica.com.br. Acesso em abril de 2011.

³ Trata-se da junção das duas coroas: Espanha e Portugal, assim perdendo sentido as rivalidades políticas.

o avanço de outros países que já mantinham relações comerciais com os nativos desta parte do Brasil, como os Ingleses e os Franceses. E mesmo com o fim da União Ibérica Portugal já tinha domínio da região Amazônica, consolidado com o Tratado de Madri em 1750. Os resultados dessa expedição e com base nos relatos de viagens de Francisco Orellana, Pedro Ursúa e Lope de Aguirre, a Amazônia representava grandes conquistas comerciais não pela presença de metais preciosos, mas pela grande quantidade de nativos, que seriam usados como mão de obra escrava, bem como a quantidade de recursos naturais, sendo chamada de *el dourado*⁴.

Diante disto, Portugal buscou se consolidar um grande projeto de ocupação, com as seguintes etapas: reconhecimento e demarcação de suas terras pela construção de vários fortes militares e expedições para mapear as delimitações e diagnosticar os produtos naturais de valor comercial; a exploração econômica que marcou o ciclo das drogas do sertão; a configuração cultural, o estabelecimento da catequese religiosa dos povos indígenas, como contribui Coelho (2006, p. 156-157):

O Diretório dos índios resumia a legislação aplicada primeiramente à Amazônia, visando a normatizar a relação entre o europeu e o ameríndio. [...] O seu contexto imediato pode ser definido como relacionado a duas questões de caráter político: uma envolvendo a questão jesuíta em Portugal e nas colônias; outra, abrangendo a demarcação das fronteiras das possessões ibéricas na América. [...] Antecedido pela lei de 1755 que concedia liberdade aos índios e os admitia como vassalos do rei, o Diretório visava à distribuição dessas populações pela Amazônia; o objetivo era garantir a ocupação da região pelos, agora, vassalos portugueses e conseqüentemente, do ponto de vista legal, a sua posse. Quanto à questão religiosa, através do Diretório retirava-se dos missionários, sobretudo dos jesuítas, o controle sobre o povo indígena, eliminando sua base de poder na região. Os missionários, dominando extensas áreas ao longo dos rios da Amazônia, acabaram por deter um monopólio virtual sobre a mão-de-obra indígena, que poderia ser utilizado na sua luta contra o consulado pombalino.

De acordo com a exposição histórica observa-se que esta foi à única forma de obter ganhos vista pelos Portugueses, através da exploração dos povos indígenas, que marcou o primeiro período do estabelecimento Português na região da Amazônia. Com a catequização dos indígenas, que antes era conduzido por representantes da igreja - os jesuítas, que utilizavam para construir bases de luta contra a Coroa, os portugueses mediante estes fatos, expulsaram os jesuítas e deram início ao que se denominou de Diretórios indígenas, e que

⁴ De acordo com Campos; Claro (2010, p. 68) “nem tudo que reluz é ouro”, entende-se que o Eldorado para a Amazônia trata-se do tempo áureo, das explorações de recursos naturais, além do plantio de cana-de-açúcar e tabaco, que despertavam a cobiça em outros países (PEREIRA, 2005).

veio manter a finalidade de prestar uma educação para aculturação e expropriação da mão de obra indígena. Este momento também representou o despovoamento de grupos nativos.⁵

Com o fim deste sistema de Diretórios no final do século XVIII, por não mais corresponder às finalidades para que foi instituído, e por outro fator determinante que foi a chegada de Sebastião José de Carvalho e Melo, mais tarde intitulado Marquês de Pombal. Este trouxe em suas ações as filosofias do momento histórico pelo qual estava passando a Europa com o auge da Idade Moderna: a ascensão da Burguesia e os ideários iluministas que apregoavam as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade que são fortalecidos na Revolução Francesa. Então, Pombal sendo um déspota esclarecido, tinha a finalidade de fazer Portugal se inserir no caminho das luzes, mas sempre com o olhar nas relações comerciais, com anseio de romper a dependência econômica com a Inglaterra e a tutela político-ideológica com a Igreja (COELHO, 2001, 2006).

Desenhava assim um novo momento de desenvolvimento para as terras amazônicas, com o objetivo de criar companhias comerciais baseadas no monopólio econômico, criou-se a Companhia do Grão-Pará e do Maranhão, com a finalidade principal de importar escravos africanos para trabalharem nas fazendas destas regiões, garantindo uma mão de obra mais barata nas lavouras e outras atividades, com fins no desenvolvimento rápido das províncias do norte da colônia, também a exploração de seus recursos naturais (PEREIRA, 2005; FILHO, 2001).

As contribuições destas companhias estão presentes nas afirmações de Pereira (2005, p. 69):

Graças a esse monopólio, a terceira companhia de Pombal conseguiu grande influência na colônia, tornando-se a grande potência econômica da região. Em torno dela giravam todas as transações comerciais de vulto, desde a exploração de escravos a produtos regionais, garantindo a Coroa Portuguesa toda a importação e exportação regional. Favorecida pela Revolução Industrial na Europa, que exigia cada vez mais matérias-primas para as novas indústrias instaladas em países como a Inglaterra e França, a companhia expandiu-se da Amazônia até os portos da China e Índia, depois de instalar-se na África.

Este afirmativa se refere à Companhia do Grão-Pará e Maranhão que pode ser considerada como um dos primeiros projetos de desenvolvimento para esta região do Brasil, promovendo uma organização social, administrativa, política e econômica, que desencadeou a organização da urbanização e o povoamento ao longo dos rios, desenhando formas de

⁵ Idem, ibidem.

assentamento ao longo dos rios e a formação cultural desta região, que é denominada por Brondízio (2006, p. 18) como um Sistema de Formação Cabocla.

A formação do sistema sociocultural caboclo pode ser caracterizado em fases distintas. De maneira geral, os caboclos derivam do processo de destribalização, de população e miscigenação das populações indígenas que habitavam a várzea entre os séculos XVI e XVII. Essa nova etnia manteve o conhecimento indígena sobre o ecossistema, apresentando, porém, particularidades tais como o padrão disperso de assentamento, auto-suficiência da unidade familiar e inserção na economia de mercado. Baseado na economia extrativista a colonização inicial da região demandava o trabalho de indivíduos que conheciam a floresta e seus recursos, o que não era o caso dos portugueses e nem dos escravos africanos que já na época estavam sendo utilizados como força de trabalho em outras regiões do Brasil. O índio representava o acesso aos recursos florestais e mão de obra disponível.

As heranças da formação cabocla da Amazônia perpetuam-se nas diversidades culturais e sociais dos povos desta parte do Brasil, como se pode citar a base econômica da região que ainda é pautada no extrativismo. Assim, para dar continuidade, irá traçar um breve histórico dos ciclos econômicos que determinaram as heranças socioeconômicas da região Norte e conseqüentemente do Estado do Amapá, os Ciclos das Drogas do Sertão e o Ciclo da Borracha, haja vista, que com base nestes ciclos foram estabelecidas as cidades e institucionalizações e consolidando o povoamento desta região.

1.1.2. O Ciclo das Drogas do Sertão

Conforme a historiografia o Ciclo das Drogas do Sertão deu-se no século XVII, neste período a região Amazônica era ocupada por diferentes atores sociais: aquelas pessoas que vieram pelas expedições militares com o objetivo de proteger os domínios portugueses dos invasores ingleses, holandeses e espanhóis; pelos sertanistas que já possuíam a comercialização de algumas especiarias nativas, neste momento, já denominadas por eles como as “drogas do sertão”; pelas tropas de resgate em busca de mão de obra indígena e pelos missionários que visavam o aldeamento e catequização dos índios.

Este século é marcado também pela presença das missões religiosas e dos colonizadores para a Amazônia, que vieram no intuito de reconhecimento e apropriação destas terras da região Amazônica, que de acordo com o Tratado das Tordesilhas pertencia a Coroa Espanhola.

Neste período pode-se citar a construção de várias fortificações e núcleos de povoamento e missões, as quais foram criadas ao longo dos rios da Amazônia garantindo

assim a ampliação do território. “As fortificações foram construídas em face de um perigo iminente, mas acabaram por se tornar elementos integrantes do processo de urbanização do Brasil, pois compunham o conjunto de formas arquitetônicas que transformaram a paisagem no período colonial” (CAMILO, 2009, p. 26). Inserida neste contexto, como afirma Camilo (ibidem), se encontra a Fortaleza de São José de Macapá que foi erguida para assegurar o domínio e a proteção no extremo norte da Colônia, às margens do rio Amazonas, tendo suas obras se estendido entre 1764 e 1782.⁶

A construção desta fortaleza foi motivada por vários acontecimentos históricos que permeavam essa parte da região Amazônica. Em 1713 foi firmado o Tratado de Utrecht, que estabelecia que a divisão das terras portuguesas com as francesas seriam o rio Vicente Pinzón (atual rio Oiapoque), com base nele, os franceses começaram a invadir o Território pela acusação de ser o rio divisor, o rio Araguari o qual ficava a 400 km ao sul. Assim, as duas Coroas buscaram uma solução provisória em manter uma aliança entre elas, criando a “Área do Contestado”, a qual foi alvo de constantes lutas devido a exploração de jazidas de ouro, onde atualmente se localizam os municípios de Amapá e Calçoene.

As tensões voltaram a se acirrar no final do século XIX com a descoberta de jazidas auríferas, na área do atual município de Calçoene. Com isso ocorreu uma sucessão de fundação de povoados franceses e a posterior proibição da exploração do garimpo por brasileiros. Esta situação levou a uma escalada das animosidades entre franceses e brasileiros, com conflitos localizados e dualidade de poder, culminando com a invasão e massacre francês à Vila do Espírito Santo do Amapá (hoje município de Amapá, no centro do Estado), em 1895 (CHELALA, 2008, p. 117).

Estas tensões motivaram a Coroa Portuguesa a vir estabelecer-se em um pequeno povoado, com militares e seus familiares, e estes juntamente com os negros e indígenas trabalharam na construção da Fortaleza de São José de Macapá, a fim de para garantir o domínio português. Esses conflitos foram solucionados de forma diplomática com a assinatura do Laudo Suíço, redigido e defendido pelo Barão do Rio Branco, em 1º de Dezembro de 1900, reconhecendo essas posses de terra ao governo brasileiro.

Demarcando este primeiro ciclo econômico das “drogas do sertão” na Amazônia, os recursos naturais mais explorados foram: cacau, cravo, salsaparrilha, baunilha, manteiga de ovo de tartaruga, pimentas variadas, bálsamo de copaíba, puxuri, anil, guaraná. Este processo de extração, de descobertas e os caminhos pela imensa floresta amazônica contava com a mão de obra indígena, fator primordial, pois os índios Tapuias, além de exímios caçadores e

⁶ Op. Cit. 2009.

pescadores, eram excelentes coletores das drogas do sertão. Estes eram recrutados e catequizados pelas missões jesuíticas, responsáveis em administrar as relações de extração das matérias-primas de forma mais conciliadora (PEREIRA, 2005).

Com o advento de novas tecnologias, e de um produto de maior aceitação no mercado mundial, já no século XIX, a borracha. As extrações de látex eram provenientes do Alto Tapajós, próximo às cidades de Santarém e Alter do Chão, no atual Estado do Pará. Este período marcou a urbanização das cidades e o crescimento da economia regional, sendo identificado como o Ciclo da Borracha, impulsionado pela descoberta da vulcanização, em 1839, pelo químico Nelson Goodyear, transformando o produto em um bem de grande valor industrial para o setor automobilístico (FILHO, 2000; PEREIRA, 2005).

1.1.3 O Ciclo da Borracha

O início da exploração do látex se deu nas proximidades de Belém, nas ilhas do estuário amazônico, ao longo dos rios Xingu e Jari. Seu auge fora no período de 1870 a 1913, marcado pela grande quantidade de rentabilidade deste modelo, estabelecendo na região brasileiros e estrangeiros que tentavam reproduzir modelos de vida europeia, em contrapartida, uma grande leva de nordestino explorada pela extração da borracha nos seringais nativos da floresta amazônica. Transformando a paisagem da região amazônica em pouco tempo, de forma acelerada e apresentando grandes desequilíbrios sociais e concentração de renda nos centros urbanos das cidades de Belém e Manaus (MORAIS e ROSÁRIO, 1999; FILHO, 2000; PEREIRA, 2005).

Como descreve Pereira (2005, p. 80):

A expansão da economia gomífera provocou o surgimento de novas vilas e povoados ao longo da bacia, mas, na maioria, dependentes da dinâmica econômica da borracha. Manaus e Belém explodiram em termos de equipamentos e facilidades urbanas, embora o interior tenha permanecido sobrevivendo às custas do que ocorria nas capitais. Essas duas cidades nada deviam, em termos de facilidades e estruturas urbanas, às capitais europeias da época. Possuíam sistema portuário, coleta e disposição de lixo, eletricidade, telefonia, telegrafia, habitações confortáveis, edifícios públicos modernos, setor hoteleiro, praças arborizadas, estruturas requintadas para lazer, bibliotecas públicas, transporte coletivo baseado em sistema de bondes, hospitais, grandes instituições financeiras e comerciais, intensa atividade artística e esportiva, órgãos de imprensa, livrarias globalizadas, sistema educacional de excelência (primeira Escola Universitária Gratuita de Manaus, em 15 de março de 1909).

Toda essa conjuntura organizacional tinha por finalidade retratar as cidades europeias Londres e Paris, evidenciado na referência apresentada, está conjuntura social era específica dos senhores da borracha e de todos que faziam parte das camadas sociais de maior poder aquisitivo. Esse momento representou o maior leva de contingentes migratórios para esta região de nordestino incentivada pela imprensa e ações de políticas públicas nacionais. Porém, aos serviços educacionais eram restritos as camadas mais abastadas, regida pela legislação provincianas que determinavam as congregações serem responsáveis pelo ensino de língua latina e primeiras letras, e que proibia o acesso as pessoas escravas (INEP, 2000, 2004).

O sistema da economia gomífera para a população que trabalhavam na coleta do látex para a confecção da borracha era estabelecido na forma de sistema de aviamento, que possuía as seguintes etapas: as grandes casas aviadoras e exportadoras forneciam as mercadorias a um comerciante de vilarejo ou para os regatões, estes por sua vez, forneciam aos seringalistas que repassava aos seringueiros, que pagava pela mercadoria com a borracha, está fazia o processo inverso até a chegada nas grandes casas de aviamento; porém cabia aos seringueiros ou soldados da borracha (posteriormente chamados em virtude da II Guerra Mundial) pagavam praticamente todo os seus soldos provocando uma cadeia de dívidas para as outras suas safras. Assim, tornando-se um trabalho semiescravo da economia gomífera (FILOCREÃO, 2007; PEREIRA, 2005).

Com a plantação das sementes de Seringueira em outros países houve a decadência deste ciclo por volta do século XIX, porém em meados de 1945 foram recrutados os soldados da borracha para suprir o exército que participou da II Guerra que marcou um segundo surto de produção, este período não durou muito tempo, terminando com o fim dos conflitos. Restando para esta região um abandono de pessoas, a ausência de produção agrícola (por causa da mudança de produção pelos trabalhadores rurais), o isolamento da economia e o renascimento de uma economia incipiente e de subsistência. Obrigando os gestores públicos a estabelecerem ações de planejamento desenvolvimentistas para a Amazônia (MORAIS e ROSÁRIO, 1999; PEREIRA, 2005; FILHO, 2000).

Dentre uma das ações de planejamento estava à criação de novos territórios nacionais, com a finalidade de demarcação de limites e reorganização dos glomerados humanos que se formavam ao longo dos projetos de infraestrutura, em busca de trabalho e moradia. Assim, em 1943, por meio de Decreto Federal 5.812, de 13 de setembro, foi criado o ex-Território Federal do Amapá, passando a receber ações políticas públicas que trouxesse a modernização, a fim de garantir a proteção na faixa de fronteira, ocupação efetiva e

integração ao desenvolvimento por meio de grandes projetos de investimentos estrangeiros (PORTO, 2000; CHELALA, 2008).

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ: DO TERRITÓRIO À ESTADO

O Amapá está situado na Amazônia Oriental, limita-se ao sul (pelo rio Amazonas) e a oeste (pelo rio Jari) com o Estado do Pará, a leste com o Oceano Atlântico, ao norte com a Guiana Francesa (pelo rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque). Desmembrado do município paraense de Almerim (PORTO, 2003).

O Mapa 2 abaixo, com o destaque do Estado do Amapá e sua localização dentro do território brasileiro:

Mapa 2 – Estado do Amapá - Localização



Fonte: WebSite,⁷2011.

Percebe-se a sua localização estratégica, elucidada por diversos historiadores, que reflete a intenção do Governo Federal em proteger do domínio dos franceses, neste caso do

⁷ Cf. - www.achetudoeregiao.com.br/AP/interior.html. Acesso em: abril de 2011.

ex-território, visava pelo então governador Janary Gentil Nunes promover políticas públicas dentro dos eixos cultural, social, institucional e econômico, como por exemplo, a criação do centro cultural, centro cívico, o centro de desenvolvimento econômico e industrial, o centro comercial e o centro religioso, presentes no plano piloto de urbanização da cidade de Macapá de 1945, estas ações visavam atender aos problemas emergenciais (PORTO, 2000).

Em relação ao fator econômico nesta época de Território a caracterização era baseada na atividade extrativista da borracha, da madeira, castanha, das sementes oleaginosas, pela exploração das minas de ouro, e criação de gado (no município de Amapá e Mazagão), que também era responsável em fornecer alimento a base área instituída no município do Amapá (CHELALA, 2008).

Destaca-se na década de 1950 a implantação da Indústria e Comércio de Minérios S.A. (ICOMI) com a concessão para trabalhar na exploração de minério de manganês no Amapá no período de 1957 a 1997, para tanto programou uma infraestrutura que compreende estrada de ferro, porto, rodovias e uma usina hidrelétrica, que fora significativo para a consolidação do Território (Op. Cit.).

Os Territórios eram regidos pelas normatizações expressas no Decreto-Lei n. 411, de 1969, que determinava as administrações destes serem norteados por programas plurianuais em concordância com os planos gerais do Governo Federal, e sem autonomia, sendo os governadores nomeados pelo Presidente da República com a aprovação do Senado (PORTO, 2000).

Para a compreensão dos principais ações de estruturação do espaço amapaense enquanto Território Federal buscou-se as contribuições de Porto representadas no quadro 1.

Quadro 1 - Das Principais ações para a organização espacial do Amapá (1943-1974)

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS
1943	Criação do Território Federal do Amapá	Ocupar as regiões das áreas fronteiriças e de baixa densidade demográfica.
1944	Transferência da capital amapaense: do Município do Amapá para Macapá.	Dotar o Território Federal do Amapá de uma capital com melhores condições infraestrutura.
1945	Criação do Município de Oipoque, por desmembramento do Município do Amapá.	Ocupar e proteger a região limítrofe entre o Território Federal do Amapá e a Guiana Francesa. Continua...

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS
1946	O manganês do Amapá é decretado como reserva nacional.	Garantir a participação direta do Território Federal na exploração de minério.
1947	Contratada a Sociedade de Indústria e Comércio de Minérios Ltda, para exploração das jazidas de manganês do Amapá.	Levantar a potencialidade manganésifera do Território Federal do Amapá.
1948	Compra das terras do Cel. José Julio de Andrade, no vale do Jari, por um Grupo de Portugueses, originando a empresa Jari Indústria e Comércio.	Explorar a castanha, borracha, exportação de madeiras nobres e comércio de mercadorias diversas através dos entrepostos às margens dos rios Jari, Paru, Caracuru, Cajari e Pacanari.
1950	Revisão do contrato de exploração do manganês do Amapá.	Garantir a exploração do manganês pela ICOMI.
1953	Criação da Superintendência do Plano de valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Criação da Colônia Agrícola do Matapi, em Porto Grande. Instalação da ICOMI – Industria Comércio de Minérios S.A. em Serra do Navio.	Incrementar o desenvolvimento da produção extrativa e agrícola, pecuária, mineral, industrial e das relações de troca, visando melhores padrões sociais de vida e bem estar econômico das populações da região e da expansão da riqueza do país, a partir de planejamentos quinquenais para a valorização econômica da Amazônia. Fornecer produtos alimentícios para o Amapá. Explorar e beneficiar o manganês da Serra do Navio.
1955	Divulgação do Plano de Industrialização do Território Federal do Amapá	Criar um pólo minero-metalúrgico aproveitando o potencial hidráulico e madeireiro amapaense.
1956	Criação do Município de Calçoene, por desmembramento do Município de Amapá. Criação da Companhia de Eletricidade – CEA.	A Reorganização territorial e político-administrativa do Amapá. Construir e explorar sistemas de produção, transmissão e distribuição de energia elétrica e serviços correlatos; promover a expansão do mercado de energia elétrica no Território e estimular a criação de um parque industrial.
1957	Início da produtividade da ICOMI	Produzir e comercializar o manganês.
		Continua...

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS
1961	Criação da Reserva Florestal do Tumucumaque	Conservação da natureza; proteção e assistência às populações indígenas, de acordo com o preceito constitucional e a legislação específica em vigor.
1966	Criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Criação do Instituto Regional de Desenvolvimento do Amapá – IRDA. Criação da Companhia Progresso do Amapá – COPRAM.	Coordenar e supervisionar programas e planos regionais; decidir sobre a redistribuição de incentivos fiscais. Levantar os recursos naturais e humanos e preparar propostas para o seu aproveitamento. Captar recursos e promover os investimentos no Território Federal do Amapá.
1967	Aquisição de terras nos Municípios de Almerim (PA) e Mazagão (AP), por Keith Ludwig.	Implantar o Projeto Jari.
1968	Criação do Comitê Organizacional dos Estudos Energéticos da Amazônia. Instalação do Projeto Jari (Almerim – PA e Mazagão – AP). Criação do Parque Nacional Indígena do Tumucumaque.	Supervisionar estudos de aproveitamento do potencial energético regional. Plantio de <i>gmelina arborea</i> e fabrico de celulose e plantio de arroz em São Raimundo (Almerim). Proteção e assistência a populações indígenas de acordo com o preceito constitucional e a legislação específica em vigor.
1969	Sanção do Decreto 411/69	Organizar político-administrativamente os Territórios Federais e Instituir o planejamento nas suas administrações
1970	PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste. Criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).	Promover a capitalização rural. Executar estratégias de distribuição controlada de terra.
1974	Criação do Programa de Pólos Agropecuários e Agroindustriais da Amazônia – POLAMAZÔNIA. Instalação da Eletronorte no Amapá.	Concentrar recursos em áreas selecionadas visando o estímulo de fluxos migratórios, elevação do rebanho e melhoria da infraestrutura urbana. Garantir a conclusão, o funcionamento e a geração de energia oriunda da UHE de Coaracy Nunes.

Nota-se que ações voltadas para esta região do Brasil tinham o cunho não pautado na defesa e ocupação apenas desta área, mas em possibilitar um mercado de recursos naturais a serem explorados, e todos os projetos e políticas públicas estavam voltados a este fim, de fornecer ao país recursos humanos e econômicos, nunca projetados com vistas às populações que aqui estavam estabelecidas.

Estes períodos representam um extremo entre uma industrialização emergente e os planos de Desenvolvimento da Amazônia não condizentes com a sociedade estabelecidas neste espaço, pois em meados de 1950, de acordo com Rodrigues (2009, p. 110 -111):

A implantação de uma estrutura políticoadministrativa no Amapá constringia com o precário quadro social do então Território. Em 1950, apenas 38,94% da população amapaense sabia ler e escrever, 61,35% não tinham acesso às noções básicas de Educação e 95% da população não tinha acesso à água potável, muito menos a saneamento básico. O sistema de saúde que começava a se implantar privilegiava o atendimento só funcionalismo público. As atividades do setor primário constituíam o principal ramo econômico, empregando 29,12% da população economicamente ativa, seguidas pela indústria de extração mineral que assumia 22,85%. Ao contrário do que se imagina, no setor público existiam apenas 462 servidores (isso envolvendo toda administração estadual, municipal, legislativos e judiciário), representando este setor 3,40% sendo este o 8º ramo de exploração econômica.

Esses períodos apresentam a caracterização do povoamento do Território e consequente a sua formação social, com poucos serviços de educação na área 'urbana', onde o acesso à escolarização era de poucas pessoas, sendo estas que tinham acesso aos serviços públicos, ou seja, uma sociedade excludente e elitista se desenhava.

Para elucidar maiores informações sobre os serviços educacionais deste período faz-se a apresentação do quadro das matrículas referente aos anos de 1951-1955:

Quadro 2 – De matrículas nas Escolas Públicas nos anos de 1951 -1955

ANOS	MATRÍCULA	
	GERAL	EFETIVA
1951	10.034	8.125
1952	9.627	7.750
1953	9.607	7.923
1954	10.259	8.130 Cont...

ANOS	MATRICULA	
	GERAL	EFETIVA
1955	11.068	8.133

Fonte: Anuário Estatístico do Amapá – Ano V – 1955-53. In.: RODRIGUES, 2009, p. 113)

Percebem-se um decréscimo durante os anos de 1952 e 1953 onde ocorreu o fechamento de algumas escolas, aumentando o índice de pessoas fora da escola e demonstrando a falta de políticas educacionais que visassem a permanência e prosseguimento dos estudos pelos educandos. Porém, durante esta década houve vários avanços pela sociedade amapaense, no caso os estudantes com vistas à melhoria da escola pública, como a criação em 1948, do 1º grêmio estudantil: Grêmio Literário e Cívico Rui Barbosa, no Ginásio Amapaense, marcando a organização dos secundaristas amapaenses.

A partir da década de 1970 que os eleitores amapaenses puderam escolher seus primeiros representantes para vereadores. Nesta década, destaca-se também: o “milagre econômico”, marcando uma fase de crescimento econômico e de investimentos em tecnologias e infraestrutura; e, o II Plano Nacional de Desenvolvimento, este teve sua importância em alterar as prioridades das indústrias, com o foco mais na indústria de base (setor produtivo de meios de produção, como bens de capital e insumos básicos) (RODRIGUES, 2009).

No dia 05 de outubro de 1998, adquiriu o *status* de Estado, e passou a escolher seus representantes através de eleições diretas, sendo que em outubro de 1990, com a ocorrência das eleições estaduais foi eleito o comandante Annibal Barcelos, o primeiro governador eleito do Amapá. Este ficou encarregado de elaborar a Constituição do Estado, sendo esta promulgada em dezembro de 1991 (MORAIS, ROSÁRIO, 1999).

Com a Constituição Estadual de 1988, foi adquirindo um *status* de autonomia e capacidade de se auto-organizar e escolher seus representantes, o que afirma Porto (2006, p. 24), modificando toda a estrutura econômica, social e política do Estado, assim, buscou-se o desenvolvimento através do incentivo governamental, as organizações privadas e não-governamentais com a finalidade de inserir o Estado no mercado competitivo, com propostas de incentivos fiscais a empresas multinacionais, ao agronegócio, implantação da zona de livre comércio Macapá e Santana, destacando o início de sua autonomia financeira.

De acordo com Chelala (2008), três momentos demarcam esta tramitação de Território para Estado: os regimes aduaneiros especiais; o espaço de uso restrito; e, o retorno do boom mineral.

A elevação do Amapá a categoria de Estado representava ao Governo Federal um acréscimo nos gastos público, já que o Brasil estava vivenciando uma alta em juros ao mercado internacional, devido à inflação. Mas, ao Governo Federal restava o repasse ao pagamento do funcionalismo público. Então, as medidas deliberadas pelo Estado tinham por base a doutrina neoliberal, dentre essas ações estavam a implantação de regimes aduaneiros especiais, que direcionaram a implantação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana - ALCMS, em 1992; com a isenção de Impostos de Importação e redução do Imposto de Compras de Produtos Importados - ICMS. Essas medidas promoveram um fluxo dinâmico na economia, o aumento de empresas cadastradas na Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA, o aumento das imigrações, concursos públicos para atender as novas demandas sociais.

Outro ponto preponderante no Amapá, enquanto Estado, é a criação de áreas de uso restrito, onde se enquadra as Unidades de Conservação e as Terras Indígenas, correspondendo a 73, 74% do seu território. Onde se encontra na região Sul do Amapá a seguintes áreas: Estação Ecológica do Jari e Reserva Extrativista do Rio Cajari. Essas transformações são de inegável valor, porém, para sua demarcação não foram consultadas as populações que lá vivem, sendo impostas regras e relações de proibições obscuras e não condizentes com a realidade destas populações ocasionando uma impedição das atividades econômicas correntes. Em contrapartida a esta medida, vivenciou-se pelo Estado o retorno ao *boom* da mineração, com o encerramento das atividades da ICOMI em 1997, vendida a grupos estrangeiros, que a partir de 2004 se estabeleceram e reiniciaram as explorações minerais, como por exemplo: Anglo American (MMX) com a extração de ferro e Minérios S.A (MPBA) com a extração de ouro (CHELALA, 2008).

Essas modificações de forma aceleradas refletem em um crescimento urbano desorganizado, com reflexos prejudiciais na vida cotidiana dos atores inseridos nas localidades próximas aos grandes projetos, e a fragilidade dos serviços públicos ofertados as zonas rurais, contribuindo para o aumento da violência, prostituições e relações de subempregos (PORTO, 2000; CHELALA, 2008).

De acordo com dados do IBGE censo 2010, o Estado do Amapá consta com uma população de 669.526 habitantes, distribuídas em 16 municípios: Oiapoque, Calçoene, Amapá, Tartarugalzinho, Pracuúba, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Pedra Branca do

Amapari, Serra do Navio, Cutias, Macapá, Santana, Mazagão, Laranjal do Jari e Vitória do Jari (IBGE, 2011).

1.2.1. Região Sul do Amapá

O processo de ocupação da Amazônia manifestado nos dois períodos histórico da exploração extrativista, como já dito: o ciclo das drogas do sertão e o ciclo da borracha foram marcantes na organização do Estado do Amapá, principalmente na sua região Sul, em virtude da expropriação de grandes espaços de terra, ocupados por um latifundiário deste do tempo do ciclo da borracha (José Julio de Andrade), também, responsável em recrutar mão de obra para trabalhar nos seringais e de forma violenta e compulsória, e, em tratar com violência a tomada de terras e riquezas dos moradores. Depois passando a explorar da mesma forma a castanha. Todo esse se poder de mando tinha respaldo das autoridades de Belém (FILOCREÃO, 2002).

Em 1948, vendeu suas propriedades a uma empresa extrativista de propriedade portuguesa, marcando o período de apropriação das riquezas agora pelas empresas. Com esta empresa implantaram outra forma de gestão, com base na racionalização e diversificação nas atividades, e mais liberdade para outras atividades externas ao extrativismo como a produção familiar. Porém, o monopólio da comercialização foi mantido. Esta fase se prolongou até 1967, quando foram vendidas as propriedades ao milionário americano Daniel Ludwig, com grande investimento do capital internacional. De acordo com as afirmativas de Filocreão (2002, p.62):

Este processo trouxe profundas modificações na economia e no *modus vivendi* dos homens da região. Uma economia sustentada basicamente pelo extrativismo vegetal, organizada por uma empresa de caráter incisivamente comercial, que mesclava relações de assalariamento formal com relações predominantemente de aviação, subsistindo com uma baixa composição orgânica de capital, de repente se transforma em um grande enclave econômico, usuários dos mais recentes avanços tecnológicos.

Como o autor evidencia, este sistema possibilitou um desequilíbrio social e econômico, enquanto se deparava com uma *mega* estrutura deste grande projeto, na região sul do Amapá, em contrapartida se via os aglomerados populacionais morando em palafitas as margens do rio próximo ao Projeto Jari, chamados de beiradões, em condições de falta de moradia digna, sem serviços básicos de saúde e de saneamento e subemprego. Em virtude de que com a instalação do Projeto, as compras de mercadoria dos pequenos produtores foram

abandonadas, ficando eles (trabalhadores extrativistas) a mercê dos pequenos comerciantes e regatões em relações de aviamento.

A região sul do Estado do Amapá é composta por três municípios: Mazagão, Laranjal do Jarí e Vitória do Jarí, sendo este espaço geográfico uma base para empresas extrativistas tais como: Jarí Indústria e Comércio Ltda, complexo industrial na região do Jarí de celulose, Fábrica de beneficiamento do caulim e bauxita, e a exploração da castanha do Brasil no Rio Iratapuru (PORTO 2006).

As transformações neste espaço geográfico deram a característica de contínuas (des)configurações do espaço amapaense, que responde aos interesses do capital internacional, ou seja, suas dinâmicas territoriais foram desenhadas para um retorno específico. Tais mudanças, para Porto (2006, p. 1) são “sistemas de instalações de próteses”⁸, que possibilitaram a diversificação produtiva dentro de ajustes espaciais, construindo e desconstruindo o espaço urbano de acordo com as demandas do mercado internacional, assim, capitalizadas na riqueza global capitalista.

Nesse contexto, à região Sul do Amapá é alvo de políticas históricas baseada no extrativismo como sua base produtiva, tanto familiar quanto institucional. Para esta análise da região sul do Amapá, recorre-se a Filocreão (2005, p. vii) afirma que:

[...] a iniciativa de mudanças advindas com o a implantação do Estado provocou uma série de transformações nas dinâmicas das famílias extrativistas da região sul do Amapá, que veio eclodir em um desenvolvimento significativo socioambiental, trazendo o resgate da valorização das pequenas produções familiares, a legalização das terras, o acesso a renda, arranjos políticos-institucionais que viabilizaram a inserção na economia dentro do Estado.

Este movimento apresentado pelo autor, representa um novo tempo para as populações do meio rural, configura-se com o período de mobilizações sociais, na década de 1980, que resultou na criação de reservas extrativistas, principalmente nas áreas ricas em produtos de coleta como, por exemplo: o açaí, a castanha e o látex da seringueira. E de institucionalmente, com a criação do Conselho Nacional dos Seringueiros, em 1985, sendo

⁸ Os sistemas de engenharia são entendidos aqui como “um conjunto de instrumentos de trabalho agregados à natureza e de outros instrumentos de trabalho que se localizam sobre estes, uma ordem criada para e pelo trabalho” (SANTOS, 1997, p. 79 apud PORTO, 2006, p.01).

este um marco para o movimento social, onde reuniu uma enorme concentração de trabalhadores rurais em busca de direitos e participação social.

Desta agenda vão ser realizados os levantamentos preliminares das áreas do sul do Amapá para implantação de Programas de Assentamento (PAEs), “[...] a criação dos PAEs Maracá I, II, III em 1988, da Reserva Extrativista do Rio Cajari em 1990 e indiretamente para a criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Rio Iratapuru em 1997” (FILOCREÃO, 2005, p. 269).

Essas medidas foram de grande importância para a garantia da existência do agroextrativismo, resgatando a forma de unidades familiares, em virtude do acesso a terra, e recursos florestais. Neste momento, a figura do Estado intensificou-se através de investimentos do governo estadual e federal, agregando valor aos principais produtos possíveis de serem beneficiados pela indústria local, bem como, o incentivo a implantação de pequenas indústrias de beneficiamento.

De acordo com Filocreão (2005 p. 20), todas as modificações territoriais e desenvolvimentistas ocorridas na região Amazônica fazem parte de um fator externo ao Brasil, diz ele que está:

[...] resulta de forte pressão política advinda dos organismos internacionais, interessados na preservação da biodiversidade; das populações extrativistas tradicionais, que precisam da floresta para sobreviver; e dos diversos movimentos ecológicos, preocupados com os efeitos dos desmatamentos sobre as mudanças climáticas globais.

Pressões políticas que em concomitância com as mobilizações em grande esfera por diversos segmentos da sociedade que faziam parte de movimentos sociais ambientalistas, conseguiram direcionar a alguns acontecimentos como a criação de órgãos governamentais voltados ao controle ambiental, tais como o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), entre outros, em prol da fiscalização e monitoramento do sistema de Reservas Extrativistas, então criados, como se pode citar o I Congresso de Trabalhadores Rurais do Amapá ocorrido em 25 a 29 de julho de 1987, resultando no final das discussões um documento com as reivindicações nas áreas da economia, assistência rural, educação, saúde e segurança pública.

De acordo com Allegretti as Reservas Extrativistas representava um modelo que correspondia ao Desenvolvimento Sustentável apregoado pelos movimentos ambientalistas e pelas novas políticas públicas direcionadas a Amazônia, aquele que tem por base filosófica a utilização dos recursos naturais, mas com vista às futuras gerações.

As Reservas Extrativistas podem ser, portanto, consideradas como reservas de desenvolvimento sustentado, nas quais atividades econômicas baseadas na extração de produtos da floresta, na agricultura, na criação de animais domésticos, assim como na industrialização destes produtos, podem ser desenvolvidas desde que atendam a critérios de sustentabilidade e de retorno social. Do ponto de vista econômico, portanto, busca-se a transformação de uma economia dependente do extrativismo para outra baseada em sistemas agroflorestais (ALLEGRETTI, 1994, p. 20).

Este contexto socioeconômico e político traz em seu bojo, um processo histórico da exploração extrativista tanto mineral quanto vegetal com heranças e conflitos intensos na busca por melhoria de vida e de trabalho, apresentando em transformações significativas na sua estrutura social, como afirma Filocreão (2005, p. 268):

[...] diversos e violentos conflitos que vão forçar a população local a organizar-se através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) e de associações e cooperativas que são criadas para lutar pelos seus direitos a terra e a melhores preços dos seus produtos.

Chama-se a atenção para a inserção da influência do discurso libertário de direitos e de suprimir⁹ as desigualdades sociais e históricas, que fomentam o desenvolvimento econômico, político e social dentro das comunidades campesinas, ao culminarem na formalização de organizações sociais/institucionais que viessem possibilitar transformações na sua situação sócio-econômica, ao gerar mais participação política e capacidade de gestão democrática, esse processo mesmo lento, se entende como um progresso desenvolvimentista. Que de acordo com as afirmações Putnam (2005, p. 75) são índices possíveis de Capital Social:

[...] Contribuem para criar um estilo moderado, pragmático e tolerante de planejamento e de administração de conflitos – ‘um novo modo de fazer política’. Mobilizam os interesses de grupos sociais e regionais e líderes comunitários e pouco a pouco vão conquistando o apoio cauteloso do eleitorado. [...] Um bom governo democrático não só considera as demandas de seus cidadãos [...], mas também age com eficácia em relação a tais demandas.

Quando se analisa esta abordagem de formação de Capital Social, se permite respeitar as peculiaridades, especificidades e diversidades dos povos campesinos, e

⁹ De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa comentado pelo Professor Pasquale (2009, p.553) este conceito se refere: 2. abolir, anular, cassar, revogar.

compreender o seu processo de transformações sociais, econômicas e políticas que levam o campo para o desenvolvimento e fomentam a atividade produtiva.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS

As categorias conceituais que solidificam este trabalho trazem em seu bojo um novo paradigma que rege algumas pesquisas contemporâneas, que vem desmistificar a ideia da necessidade de um conflito entre campo e cidade; mas sim, afirmar a necessidade de uma relação constante entre eles para que haja um desenvolvimento local.

Para tanto, far-se-á a análise das categorias - Ruralidades: Desenvolvimento e Educação; Desenvolvimento Local e Capital Social; convergindo para a compreensão da Pedagogia da Alternância como uma metodologia que tem a finalidade de incorporar e dar conta de todos os conceitos apresentados.

2.1. RURALIDADES: DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Ao se discutir desenvolvimento e educação em um contexto rural deve-se estabelecer os parâmetros deste conceito de “rural”, primeiramente; e o espaço que o compreende, sendo assim, como ponto de partida apresenta-se a concepção de Santos “é um conjunto de objetos e um conjunto de ações” (2006, p.192).

Onde sua configuração traduz-se nas pessoas e suas relações sociais e econômicas estabelecidas dentro deste espaço, e se é construído historicamente através de suas representações presentes nas relações de produção e culturais, que racionalmente transformam o espaço e o tempo (CONTAG, 2009).

Fazendo uso do conceito de Abramovay (apud CONTAG, 2009, 14):

[...] ruralidade é um conceito de natureza territorial e não setorial, não pode ser encarada como etapa do desenvolvimento social a ser vencida pelo avanço do progresso e da urbanização. Ruralidade é um valor para as sociedades contemporâneas por seu significado na preservação da biodiversidade e pelo seu significado para a construção e o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

Então, a ruralidade é determinada pela especificidade e diversidade do autor social que ali se constituiu e construiu uma determinada realidade. Estes sujeitos do campo que determinam a configuração deste espaço, como contribui Wanderley (2000), uma ruralidade de revalorização da natureza com complexos processos, valorizando, discutindo e descobrindo suas necessidades e assim buscando um projeto de desenvolvimento alicerçado

nas relações que estabelecem entre si e com as instituições que vão aflorando, e se fundamentam.

Porém, este entendimento nem sempre foi uma constante em relação ao rural, e apenas se fortaleceu na década de 1990 com o advento de pesquisadores que propunham discutir um novo paradigma, como por exemplo Ricardo Abramovay com a obra *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*; José Eli daVeiga, com *Desenvolvimento Agrícola: uma visão histórica*, juntamente com outros pesquisadores.

Entretanto, essa discussão necessita de um aprofundamento histórico sobre o processo de evolução do surgimento da ideia de Desenvolvimento, que se principia esta análise com base nos estudos de Favareto (2007), que diz ser sua gênese advindo das ideias dos grandes filósofos gregos em tentar explicar o mundo, com o sentido de evolucionismo, reforçados pelos estudos clássicos de Nisbert¹⁰. E devido às várias transformações econômicas e sociais que atingiram a sociedade moderna, este conceito passou a ser compreendido como progresso; alguns fatos foram marcados, tais como: a ascensão do racionalismo na Revolução Francesa e a Revolução Industrial; que representaram a necessidade de uma crescente importância aos mecanismos de mercado; a livre concorrência; e o progresso científico.

Porém, estas diversas formas de tentar explicar o Desenvolvimento começaram a entrar em declínio devido à disparidade crescente entre ricos e pobres; onde a sociedade não correspondia a uma situação de bem-estar e com sérios problemas sociais; diante destas situações iniciou-se um movimento ambientalista internacional, na década de 60 para 70, com as Teorias chamadas de *mainstream*; estudos que partiram da crítica social e do poder explicativo da ideia tradicional de desenvolvimento; surgindo assim, os termos: desenvolvimento incluyente, desenvolvimento social, desenvolvimento local; dentre outros. Como afirma Favareto (2007) “numa tentativa de reconceitualização científica dos processos de desenvolvimento”. Esses movimentos foram cada vez aumentando mais, tendo sido seu estopim, pode-se dizer, o resultado das diversas reuniões entre os movimentos sociais, Organizações não-governamentais (ONG's), instituições públicas e particulares; e outros segmentos da sociedade civil organizada presentes na Conferência de Estocolmo, que consolidou a denominação de ecodesenvolvimento; e impulsionou posteriormente a Comissão de Brundtlan (1987), com o conceito de Desenvolvimento Sustentável, que diz ser desenvolvimento aquele que é capaz de preservar recursos necessários às gerações futuras.

¹⁰ C.F.: Robert Nisbert / www.institutodehumanidade.com.br/dicionario.nisbet.php

Fazendo-se um preâmbulo neste contexto de lutas e conflitos onde se encontrava o rural brasileiro, e se faz registros dos relatórios apresentados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de 1994, que trouxe um recorte um tanto controverso da realidade produtiva do meio rural, que veio contribuir para a implantação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); e a várias ações de contra reação organizada pelos movimentos sociais que representam os trabalhadores rurais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), juntamente com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em prol de uma nova bandeira de luta, o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário (PADRSS); entre os anos 1996 a 1998.

De acordo com Favareto (2007, p. 21-22):

[...] Esta pesquisa mostrou um campo novo de preocupações que viria a se delinear melhor, no Brasil na virada para a década atual: a necessidade de se entender as articulações entre as formas de produção, características morfológicas dos tecidos sociais locais e dinâmicas territoriais de desenvolvimento; ou na mesma direção, as articulações entre os espaços considerados rurais e urbanos.

Tais estudos não se restringiram as fundamentações para novas discussões junto aos movimentos sociais, como também, com base nas afirmações de Favareto (2007), incentivou novas pesquisas e o surgimento de novos projetos governamentais, tais como: o Projeto Rurbano, que focalizou na formação de renda das atividades primárias e não-agrícolas; estudos sobre o campesinato e questão agrária do Museu Nacional; estudos sobre assentamentos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); sobre a agricultura familiar e democracia, pela Universidade Federal de Campina Grande; e o artigo de Nazareth Wanderley, em 2000, sobre as mudanças dos espaços rurais europeus; que contribui para dar (re)significado às dinâmicas do meio rural.

Favareto (2007) afirma que este momento histórico sinalizaram para o desenvolvimento sustentável, com a necessidade de proteção ao meio ambiente, outrora explorado em demasia pela necessidade de expansão do capital. No início dos anos 2000, novas pesquisas modificam a ideologia que permeiam o desenvolvimento, tendo como forte influência o Censo de 2000 que apresentava o Brasil rural maior do que se tinham ideia, com uma ampla concentração de pessoas. Este autor ressalta a importância dos estudos de Abramovay, que traz o termo “*Capital Social*” para a pauta das discussões; e ainda, que o eixo de importância para o desenvolvimento não se concentra mais na manipulação da natureza, e sim, no preparo destes homens e mulheres do meio rural, na capacidade de

relações que se estabelecem para se organizarem, cooperarem e criarem novas formas de relações econômicas e políticas.

E para complementação desta análise histórica do conceito de Desenvolvimento, trazem-se para este estudo as contribuições de Veiga (2008), Abramovay (2000), Ribeiro (2008), Wanderley (2000), e, Santos (2006), a fim de nortear os conceitos que irão direcionar esta dissertação.

Onde para Veiga (2008, p.17-23), o desenvolvimento se divide em três tipos: o que correlaciona ao crescimento econômico, ou seja, se houver crescimento econômico se tem desenvolvimento; outro tipo é o apresentado por alguns intelectuais como uma ilusão, por ser um desenvolvimento de um núcleo da sociedade e ao seu redor uma extensa periferia, este desenvolvimento “ignora os processos qualitativos históricos, culturais, o progresso não linear da sociedade, as abordagens éticas e até prescindem dos impactos ecológicos”, e por fim, com base nos avanços técnico-científicos, porém com a redução do contingente populacional, como afirma o estudioso:

O grande desafio para o desenvolvimento retrata-se em “alcançar um equilíbrio entre o crescimento da população e o de recursos vitais como alimentos, energia e água, de modo a ser viável pelo menos um ambiente sociopolítico estável que viabilize o processo de modernização (¹¹RIVEIRA apud VEIGA, 2008, p. 35).

Um projeto de desenvolvimento que retrate a necessidade de uma relação recíproca entre campo e cidade, visando este equilíbrio apresentado na afirmativa acima, onde o campo tenha uma produção que vá além da subsistência familiar, com a finalidade de suprir as necessidades de mercado das cidades, e que contemple os investimentos em políticas públicas de incentivo técnico-científico, haja vista, que tais investimentos, em máquinas e tecnologias podem promover uma produção agrícola em maior escala; competição mercadológica e também contribuir para o desenvolvimento organizacional das cidades.

Seja um projeto de desenvolvimento que tenha um olhar amplo, que envolva o urbano e o rural, pois não pode ser direcionado para um espaço apenas, sem levar em conta todas as dimensões que se relacionam com o autor. É um pensar no meio rural em toda a amplitude cultural, econômica e social.

Como contribui Wanderley (2000, p. 19) do que deveria ser o “rural” dentro de uma nova conceituação sobre ruralidade: “O mundo rural, em uma sociedade urbana, não é um

¹¹ RIVEIRA, Rigoberto. **Gobiernos local y participación social**. Santiago: GIA, 1998, p. 183.

espaço à espera da urbanização ou da desertificação; é um território com vida socioeconômica específica e irredutível às dinâmicas urbanas”.

Complementa-se, com as contribuições de Abramovay (2000, p.1) sobre desenvolvimento rural, não reduzindo apenas ao crescimento agrícola, mas, caracterizado “por uma densa rede de relações entre serviços e organizações públicas, iniciativas empresariais urbanas e rurais, agrícolas e não agrícolas, [valorizando] o conjunto do ambiente em que atuam, e, portanto convertê-lo em base para empreendimentos inovadores”.

Esse conceito de desenvolvimento rural compreende todas as relações institucionais que envolvem o sujeito do campo, que visa sempre um crescimento da rede de relações sociais, vindo ampliar a fronteira de seu território, com a finalidade de promover um desenvolvimento socioeconômico, cultural e a disponibilização dos produtos produzidos pela produção familiar, assim, seja possível fazerem parte da alimentação urbana, impulsionando para o equilíbrio da relação campo-cidade, diminuindo o consumo de produtos industrializados ou mesmo de outras regiões, que são e podem ser produzidos dentro do espaço rural.

O estudo sobre desenvolvimento rural de Abramovay (2000, p. 2-3) apresenta duas correntes contemporâneas do pensamento: “a dimensão territorial do desenvolvimento e das instituições que permitem ações cooperativas”:

[...] que incluem, evidentemente, a conquista de bens públicos como a educação, saúde, informação – capazes de enriquecer o tecido social de uma certa localidade. Outra vertente, é do capital social, que diz respeito a caracterização da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas.

Percebe-se que as duas correntes deveriam se complementar, porém, as políticas públicas de saúde, educação e a informação só chegam as massas populares através de mobilizações sociais, como até mesmo a formação de redes sociais, de cooperação e confiabilidade de um determinado espaço. Cabe entender que o desenvolvimento rural é a base para o desenvolvimento territorial local, e assim proporcionar aos atores rurais a oferta de bens e serviços, sem prejuízo ao meio ambiente e de acordo com os atores sociais do meio rural.

Faz-se uso das afirmações de Ribeiro (2008, p. 92), quando apresenta as características que uma sociedade deve promover para que haja um desenvolvimento local:

A confiança, a reciprocidade e a cooperação em redes de relações. Constituem as instituições sociais do Capital Social, recursos que podem contribuir para o desenvolvimento produtivo e para o fortalecimento da democracia de determinada região, comunidade ou agrupamento social.

Esses se refere aos índices de percepção do Capital social, e suas ausências baseiam-se da própria decisão comportamental, e muitas vezes influenciadas pelas culturas historicamente adquiridas ou dos costumes familiares, que ao invés de reforçar tais indícios, os impossibilita ou dão suporte para a geração de conflitos que viabilizam o desenvolvimento e as articulações em rede.

Tais afirmativas se tornam mais completas com as discussões propostas por Favareto (2007), que traz um posicionamento sobre a relação de desenvolvimento e meio rural na modernidade, onde a agricultura capitalista é vista como uma empresa específica, caracterizada por uma forma de trabalho baseada na produção familiar, em contraponto ao modelo predominante de mão de obra assalariada. A presença da lógica familiar como elemento organizador entre o capitalismo avançado e a agricultura, representa um fenômeno social e se diversificam nos diferentes lugares, mas guarda em si características comuns no todo, como: a produção de característica familiar, as relações de trabalho e de troca herdadas culturalmente (WANDERLEY, 1996). Porém, se encontra em defasagem com o ‘tempo-mundo’ em relação ao momento histórico contemporâneo da pós-modernidade que se vive, “um período técnico-científico-informacional, que marca um momento de evolução (SANTOS, 2006, p. 178), em que o meio rural não acompanhou tais processos.

Alguns estudiosos apresentam como um espaço de atraso em relação ao urbano, mas Wanderley (2000), ratifica sendo de responsabilidade de cada país organizar seu espaço rural, e indica de acordo com sua pesquisa vários tipos de rurais, dentre eles aquele onde é visto como um “espaço rural “profundo, marginal, empobrecido e pouco moderno”

Para Brondízio (2006, p. 206) ao se tratar de região Amazônica, foi forjado historicamente uma gama de preconceitos em relação à produção familiar e assim atingindo aos moradores do campo. Sendo, que aos pequenos produtores rurais recebem conceituações de acordo com sua forma de ocupação da terra, e são divididos em 2 (duas) categorias: caboclos amazônicos e colonos, sendo que: “o termo caboclo se refere às populações ribeirinhas e interfluviais do estuário amazônico; e o termo colono, é utilizado àqueles que a partir da década de 1960 chegaram a Amazônia através de migrações espontâneas ou promovidas pelo governo”.

Afirma ainda, que ambas as significações recebem uma carga de preconceitos e de exclusão social dentro da conjuntura econômica brasileira ao longo dos tempos, pois foram excluídos das políticas públicas e motivados a permanência na terra mais em espaços 'vazios', pela falta de serviços de saúde, educação, lazer e saneamento básico, ao longo dos tempos. Refletindo assim, uma forma de 'invisibilidade' para estas populações rurais:

O resultado das perspectivas dominantes em relação ao que é considerado um sistema agrícola produtivo no que concerne às suas características agronômicas, estéticas, econômicas, tecnológicas e socioculturais. [...] tende a negligenciar a contribuição destes sistemas produtivos ao fornecimento de alimentos a populações urbanas e rurais por todo o país, e resulta numa falta de investimentos que visam melhorar a infraestruturas socioeconômicas e físicas existentes que, por sua vez, poderiam aumentar os sistemas de produção local sem desalojar famílias rurais ou ameaçar a base de recursos locais (e consequentemente, a economia local e a segurança alimentar) (BRONDÍZIO 2006, p. 197).

Para compreender toda essa lógica que deveria envolver o rural contemplando todas as suas características é preciso um modelo de desenvolvimento pensado a partir do local, pois conforme Wanderley (2000, p. 17), o local deve ser um:

[...] o espaço local é, por excelência, o lugar da convergência entre o rural e o urbano, no qual as particularidades de cada um não são anuladas; ao contrário, são a fonte da integração e da cooperação, tanto quanto da afirmação dos interesses específicos dos diversos atores sociais em confronto. O que resulta desta aproximação é a configuração de uma rede de relações recíprocas, em múltiplos planos que, sob muitos aspectos, reitera e viabiliza as particularidades.

O local possibilitaria estas articulações em rede, e redimensionaria seus próprios limites, valorizando o bem imaterial, a cultura e os bens materiais de cada ator social.

Pois, cada identidade do espaço rural é expressão de múltiplas ordens relacionais que se dão em redes materiais e afetivas de pertencimento familiar, de vizinhança, de grupos sociais, de classe, de identidades regionais, influências internacionais, em síntese local e global numa ambiência de um socioecossistema. Desta forma, a identidade do rural ou as identidades do rural só podem existir de forma relacional, isto é, só podem existir e serem pensadas a partir das relações com algo que a cultura significa como não rural. Haja vista, a promoção de novas relações e entendimentos que envolvem este rural, suas especificidades e diversidades locais (WANDERLEY, 2000).

Para Bourdieu (2001, p.29):

O local oferece uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades. Isso nos leva a pensar a mundialização como uma obrigação “artificial” imposta a uma organização social mais “natural” fundada nas entidades pequenas e médias que residem a ela.

Diante de uma globalização o local vem lhe transcender em virtude de conservar sua cultura, instituir sua autonomia e se interligar ao globalizante através de seus mecanismos de ligação, as instituições ou pessoas. Pois como Bourdieu (2001, p.36) diz: “o local coloca em forma o mundo da vida diária, sendo ele próprio fundador da relação com o mundo do indivíduo, mas igualmente da relação com o outro, da construção comum do sentido que faz o vínculo social”. Desta forma, a instituição escolar promove este vínculo.

E em relação ao desenvolvimento no meio rural, ou dos projetos de vida que os sujeitos estabelecem entre si; vem ser um mediador entre as propostas de políticas governamentais desenvolvimentistas e as de um projeto de desenvolvimento coletivo fruto dos atores locais, a Educação, quando através da formação crítica dos educando em relação ao meio em que vivem, fomentando ações de solidariedade, confiança e reciprocidade.

Como afirma Cunha (1991, p. 12): “A educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”. Haja vista, que a escolarização por si só não produz a criticidade, mas as formas pedagógicas e a formação integral do educando lhe trará potencialidades capazes de entender e intervir no meio em que vive.

Com esta compreensão entende-se que com a Educação voltada para o desenvolvimento humano, que vai além da escolarização, tem que envolver a capacitação para viver em sociedade, dando oportunidade de desenvolverem competências tecnocientíficas, que exige a modernização, para competir de forma igualitária com as demais pessoas da sociedade e participar de igual modo.

Com base no princípio liberal, o indivíduo dotado de liberdade é tão livre quanto o outro, então não precisa uns ter vantagens e posições sociais de destaque enquanto outros não. Para Cunha (1997, p. 29): “Liberdade para o indivíduo significa que a este deveria ser permitido, ao menos em teoria, conseguir, para si próprio, o maior progresso, e que este progresso redundaria no maior benefício para a sociedade”. Mesmo que esse ideário seja visto de forma individualista, o ator social necessita de sua formação pessoal, para poder se firmar em sociedade.

Para tanto, o papel da escola na visão liberal é aquela “escola assim preocupada com o homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. “[...] o liberalismo afirma que a vocação é a realização individual para a construção do progresso geral” (CUNHA, 1991, p. 192). Porém, essa visão com o passar do tempo apresentou uma crise, pois as pessoas com baixa renda não atingiam sua ascensão social ao invés de realização pessoal, devido a fragmentação do serviço público ofertado; a fome agravada pelas relações de trabalho no campo, a transformação de trabalhadores familiares em volantes ou migrantes assalariados nas cidades, ou até mesmo no campo; a necessidade de trabalho precoce e a falta de alimentos básicos para a sobrevivência.

Estes fatores exercem uma influência negativa na aprendizagem, no processo de desenvolvimento psicobiológico de uma criança, e resultar em distúrbios de aprendizagem e períodos de subnutrição, afirma Cunha (1991). Para reforçar essas afirmativas apresenta-se Nascimento (2005, p.16) sobre a função da instituição escola frente ao desenvolvimento:

[...] a instituição escola estaria condenada a passar por este processo de mudanças, pois a formulação da política educacional sempre esteve vinculada a uma política econômica, o que pode ser evidenciada na legislação educacional. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] deixam transparecer nas suas perspectivas filosóficas e diretrizes funcionais uma relação intrincada com a busca por um crescimento econômico. No entanto, constata-se que o que existe na lei pouco se evidencia na prática escolar, haja vista a precária contribuição que a educação brasileira vem dispensando ao desenvolvimento econômico deste país. Precisamente, isto vem ocorrendo quanto à qualificação de mão de obra, ou ao desenvolvimento de uma educação de qualidade que indique para uma formação cidadã da população.

Essa educação oferecida pela sociedade retrata o modelo de Estado capitalista que influência a competição entre iguais e o benefício de uma classe para se manter no poder, e o pleno estabelecimento da desigualdade, dentre outros. Porém, de acordo com Nascimento¹² existe outra forma de modelo de Estado no mesmo Sistema Capitalista, o apregoado pelo Welfare State, que “sem dispensar o papel do clássico do mercado no Capitalismo, pretendia colocar o bem-estar comum como marca democrática genética, com a função crescente previdenciária e assistencial”.

Este modelo denominou de estado capitalista máximo, e esta ideologia foi fortalecida na Comuna de Paris, o qual traz o Estado como aquele que tem o papel organizador partindo da base, onde esta base determinaria sua qualidade democrática através da reformulação dos

¹² *Idem, Ibidem.*

papéis, de cidadania consciente capaz de manter as políticas públicas a seu benefício; chegando a ser tido como um socialismo mínimo. Porém, diante da necessidade de crescimento econômico das grandes potências este modelo não chegou a dar andamento, optando o próprio Sistema, ao Estado mínimo de direito (NASCIMENTO, 2005).

Esta ação foi gerando uma série de conflitos históricos travados pela sociedade organizada em vários lugares do mundo, em prol de uma maior participação social e política, e no Brasil a partir, mais precisamente, da década de 1970, de forma incipiente. Já na década de 1980 surgem os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), o Movimento dos Seringueiros, a organização dos Movimentos dos Posseiros, o Movimento dos Sem-Terra – (MST), o Movimento das Quebradeiras de Coco Babacú, o Movimento dos Atingidos das Barragens, e outros representantes de remanescentes de quilombos, ribeirinhos, mulheres, etc., que se percebem excluídos dos processos de participação social, política e econômica e buscam melhorias de qualidade de vida.

Conforme Nascimento (2005, p.91) em relação aos movimentos sociais:

[...] desempenham um papel crítico nessa luta, apresentando-se fundamentalmente em disputa os parâmetros da democracia, são as próprias fronteiras do que deve ser definido como arena política: seus participantes, instituições, processos, agenda e campo de ação. Exige-se uma concepção alternativa de cidadania, apresentada por vários movimentos, que veem as lutas democráticas como contendo uma redefinição não só do sistema político, como das práticas econômicas, sociais e culturais que possam engendrar uma ordem democrática para a sociedade. O campo de ação das lutas democratizantes se estende para abranger não só o sistema político, mas também o futuro do “desenvolvimento” e a erradicação de desigualdades sociais tais como as de raça e gênero, profundamente moldadas por práticas culturais e sociais.

Neste entendimento, os Movimentos Sociais refletem-se como um modelo de Estado frente ao Estado de poder, a fim de articular e mobilizar as massas populares em busca de suprir seus anseios e necessidades esquecidos pelo poder público. E dentro deste conflito os atores do meio rural se desenvolvem historicamente avessos a este processo, por seu caráter de resistência às novas realidades; permanência no meio rural; de dar continuidade de sua forma de trabalho e cultura; e as formas de relações que estabelecem entre si: de cooperação ou associação, ou mesmo buscando formas alternativas de participação política nas decisões coletivas para a sociedade.

A coleção de Cadernos Por uma Educação do Campo, de 2009, traz a memória das reivindicações em forma de documento dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do período de 1998 a 2002, traduz a aflição que o trabalhador rural tem em relação ao modelo de educação que é oferecida no meio rural, e a necessidade de mudança de paradigmas neste modelo, e

como ponto inicial estratégico propõe a mudança da terminologia “rural”, em virtude de transmitir a ideia de um lugar de atraso, da conflitualidade e individualidade na relação rural e urbano, para o termo “campo”. A fim de discutir a garantia da sobrevivência das relações de trabalho, de forma inclusiva com todos os atores sociais que vivem no campo (os quilombolas, as nações indígenas, assalariados, etc.) com suas diversidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 21-25):

A chamada *Por uma Educação do campo* indica o desafio da construção, do processo que pretendemos desencadear com a Conferência. Porque nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo (muito longe disso) e nem temos delimitada, senão de modo parcial e fragmentado, através de algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto na relação a política como na relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.¹³

Este desafio apresenta a educação diretamente relacionada a estratégias de desenvolvimento que visa a elaboração de um projeto alternativo, que contemple todos os atores que vivem no campo. Essas características de uma escola para o campo foram expostas nos *annais* dos Congressos de Educação do Campo, que bem definem a educação básica que deve ser prestada no campo:

[...] Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 27).

É importante dentro deste entendimento, o formador conhecer o sujeito que se encontra no espaço do campo, sua história e o pluralismo que o envolve, e possibilitar um modelo de educação e de processos educativos que discuta com o meio em que o educando está inserido e respeite seu prévio conhecimento, deve se pautar na sensibilização para novas concepções de mundo e de ideias, que redesenhe um projeto pedagógico fruto dos sujeitos do campo para a sociedade, estes caminhos que foram reivindicados pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

¹³ Op. Cit. p. 27.

De acordo com Ambrósio (2002, p. 28), uma formação educacional que construa um novo paradigma:

É assim que nasce um novo paradigma educativo: o da Educação / Formação ao Longo da Vida. O educar-se aqui e agora, depois e lá, durante toda a vida. É este novo paradigma educativo que tem de ser traduzido em novas políticas educativas, públicas e privadas, referenciadas as metas concretas do curto, médio e longo prazo – nos faz perder mais que a Educação tem de salvaguardar, a programas específicos de nível local e global.

Um novo paradigma que venha dar resposta aos anseios da população do campo do Estado do Amapá, que traz em sua trajetória histórica a falta de compreensão e valorização de seus costumes, história, produção, atividades, cultura e trabalho. Por apresentar um modelo de pedagogia existente no campo tal qual a oferecida na cidade, sem levar em consideração a necessidade de construção de um projeto pedagógico específico, um calendário específico, a cultura e a realidade destes povos do campo e da floresta (NASCIMENTO (2005); BEGNAMI, 2006) .

Haja vista a existência falta de creches, escolas sucateadas, muitas vezes em prédios cedidos pela própria comunidade, profissionais sem responsabilidade e compromisso de permanência nas escolas, estas sem ambientes climatizados, sem bibliotecas, salas de recursos multifuncionais ou multimídias; falta de carteiras escolares, banheiros, alimentação escolar e sem serviços técnicos pedagógicos, concentrando todo o serviço de orientação e acompanhamento aos professores, técnicos ou familiares à direção da escola, que muitas vezes tem que dar aula para garantir um salário condigno. Esta problemática se evidencia com a falta da oferta de serviços escolares, pois se encontra nas sedes dos municípios os ensinos de 1º ao 9º do Ensino Fundamental e nível médio modular¹⁴, mas nas escolas mais distantes da zona urbana, apenas a oferta do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, e para a sua finalização consta-se com o estudo modular do 6º ao 9º ano, em grande maioria sem a oferta do nível médio, constatadas na pesquisa de campo e nos depoimentos das famílias.

Para Cunha (1991, p. 193), há existência de um ideário advindo da concepção liberal pela qual foi pautada a Constituição Federal, e que apresenta o papel da Escola visando o desenvolvimento social:

¹⁴ A modalidade de ensino modular é aquela em que os professores formam rodízio para atenderem em um pequeno espaço de tempo e por disciplinas cada comunidade.

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve ser a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno.

Porém, está autonomia que deveria ser tida como dentro da formação das escolas do campo, lhes são omitidas nos modelos pedagógicos ofertados ao campo; e em virtude deste modelo de ensino não dar conta do sujeito de baixa renda, e apresentar-se como um modelo excludente. Daí surgem as angústias que mobilizaram os homens e mulheres do campo por uma educação diferenciada, com formas e moldes que venham dar resposta à vida, ao trabalho e identidade dos sujeitos, permeada pela capacidade de gestão e organização social civil, e livre da intervenção do Estado e das elites agrárias.

E, contra o poder hegemônico que norteia as relações dentro do Estado, que estão presentes desde a formação primária até as relações sociais de forma bem sutil, se faz necessário outro modelo de Educação voltado ao sujeito e sua identidade na sociedade, que valorize seus saberes prévios, constituídos no ambiente familiar, sua cultura, identidade e especificidades. Tais modelos pesquisados, promovidos e desenvolvidos pelos trabalhadores rurais, será feito um aprofundamento em capítulo específico nesta dissertação.

Para Manfio (2006, p. 56), este modelo tem que trazer o caminho para o enfrentamento das contrariedades e dos absurdos deste sistema capitalista:

[...] é potencializar o CEFFA¹⁵, onde trabalhamos, para que se torne pólo de excelência educacional e lócus de construção de alternativas de sobrevivência da comunidade. Ao construir o projeto educacional e de promoção da comunidade, os formadores realizam-se como edificadores.

Um modelo de educação para o campo e do campo, assim foram norteados os discursos para a implementação e apresentação na sociedade brasileira da necessidade de se recriar um modelo de educação que viesse dar significado às práticas de aprendizagem e relaciona-se com a vida cotidiana dos sujeitos do campo, mas não foi um processo amistoso e de rápida aceitação.

Presentes na II Conferência Nacional de 2000, sob o tema “por uma Educação Básica para o Campo” foi possibilitado debates sobre o direito constitucional, outrora distante dos povos camponeses brasileiros, que é o direito à educação. Este processo de luta popular que

¹⁵ Significa: Centro Familiares de Formação por Alternância.

envolve o movimento social do campo e seus vários atores sociais. Como afirma Arroyo; Caldart; Molina (2009, p. 11):

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade.

Este processo possibilitou um descompasso campo-cidade, proporcionando uma educação no campo nos *moldes* à prestada na cidade, não levando em consideração os atores. Esta ideia transmitia de que a educação ideal seria a ofertada na cidade, fragilizando as identidades camponesas e contribuindo para o êxodo rural, e projetado no imaginário da sociedade ao longo dos tempos.

Assim, para dar resposta ao desenvolvimento que nortearia os anseios dos povos do campo se baseará este estudo na compreensão do conceito de liberdade de Sen (2000, p.10):

A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente.

Em uma tentativa de levar a compreensão do sentido de liberdade relacionada aos processos educativos e analisa-se o papel predominante da educação frente às determinações do Estado, quando apresenta modelos preestabelecidos de desenvolvimento, que retratam o seu poder de intervenção nas atitudes e ideologias repassadas à sociedade. Contribuindo apenas para tornar os atores 'inseridos' no sistema político, mas não 'participantes' dele. Neste ideário de liberdade conceituada por Sen (2000), traz a democracia, governo do povo, para um exercício rotineiro. Assim, o trabalhador rural necessita reconhecer sua condição de excluído do exercício de sua cidadania, como na afirmativa abaixo:

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2009, p. 31).

Percebe-se que a influência do discurso libertário de direitos e suprimação das necessidades, pois o Sistema Capitalista cria o ser humano para o mercado de trabalho

institucional, não reconhecendo o espaço do campo e suas relações de trabalho e existência. Daí a necessidade da organização social e local como um movimento contrário a essa sujeição, fomentando ações pelo desenvolvimento nas comunidades camponesas a ponto de formalizarem organizações sociais/institucionais que transformassem sua situação socioeconômica, e os possibilitem adentrar a esta modernização globalizante no seu espaço de vivência, aproveitando e respeitando suas especificidades socioeconômicas.

De acordo com de Manfio (2006, p.50): “O que deve contar nas políticas de desenvolvimento são as pessoas, mas o que se vê, por parte das grandes potências, é a prevalência do poder do capital como uma fantástica ferramenta de dominação inventada pelo homem”. Esse discurso é fortalecido por Carvalho (2005, p. 18) que diz, que esta relação é determinada pelo capital, em que o campo é um fator primordial de análise, e a relação que se estabelece entre o homem do campo e o capital se dão em dois planos:

plano de distribuição e no plano de troca; à medida que se compara aos empresários capitalistas. Os empresários visam o lucro constante e os camponeses entregam de graça¹⁶ sua força de trabalho; outro ponto se refere é a mediação do capital mercantil e usurário como bloqueadora do desenvolvimento técnico dos camponeses [...] as dificuldades quanto ao investimento e, portanto, quanto à sua capacidade de permanência, estão relacionadas com o aumento ou diminuição da taxa de lucro do capital mercantil assim como a maior ou menor deterioração da relação de troca.

Percebe-se que a relação estabelecida pelo capitalismo com o campesinato está baseada na exploração excessiva tanto da mão de obra quanto dos recursos naturais e não em atender as necessidades básicas deste homem do campo, e nem em fornecer mecanismo para sua ascensão social, assim, a educação no campo e para o campo não é prioridade dos governantes, pois historicamente a escola se consolidou como um espaço de reprodução e recrutamento de pessoas para atender ao Estado e aos seus planos de desenvolvimento, cedendo sua mão de obra e recursos naturais. Contribui SILVA (2010, p.13) sobre as concepções de campo e de Educação do Campo:

É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referências aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

¹⁶ Este termo foi utilizado pelo autor no sentido de conceituar as relações econômicas e mercantis entre as empresas e os trabalhadores rurais, que não remetem ao valor do produto comprado as horas de trabalho e os fatores que envolve sua produção.

As conferências sobre a educação do campo buscam reflexões sobre o processo histórico excludente e de discriminação consolidado ao longo dos anos como ideologia dominante e, se contrapondo a esse discurso, fazem referência à compreensão do sujeito e de sua importância na construção da identidade, cultura, aspectos sociais e econômicos, possibilitando se perceber enquanto agentes de transformações sociais, onde a escola exerce um lugar não só de diferentes saberes, mas de troca, de convívio e de processos de gestão compartilhada. E, neste contexto se discutem novos modelos de desenvolvimento.

Arroyo; Caldart; Molina (2009, p. 12-13) afirmam que:

[...] a Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

Um processo, uma retomada da valorização dos sujeitos do campo, que traduz em um (re)significado ao direito de escolarização, não apenas em se ter um ambiente para a sala de aula ou um prédio, mas em promover um processo educativo que afirmem suas especificidades, combata a exclusão social, promova um lugar de debates e encontros na significância e papel da escola, sendo de fato uma formadora social, com novas propostas políticas, que englobem a identidade camponesa, as diversidades culturais e de produção, e os diferentes sujeitos envolvidos. E escola do campo como um local para

[...] a aquisição e desenvolvimento de novas capacidades cognitivas (de aprender a aprender), capacidades pessoais (saber ser e conhecer-se, auto-afirmando-se), capacidades sociais (cooperar, dialogar, aprofundar a democracia) que muitos veem e acreditam ser um caminho possível para, no caos e na complexidade, pela via do risco e da incerteza, que caracteriza este século, encontrarmos novos equilíbrios, novos níveis de um outro Desenvolvimento a que humanamente aspiramos (AMBRÓSIO, 2002, p.29).

Um processo educativo que visualize o ser humano em sua totalidade e o auxilie a vida em sociedade, dando possibilidade de autoconstrução e visão crítica da realidade que vive, buscando modificá-la conforme suas necessidades.

A “educação para o campo” discutida pelos conferencistas contribuiu para a legitimação de Leis de Diretrizes e Base para a Educação (LDB) , um retrato da luta dos movimentos sociais em torno de uma educação específica em esfera nacional, compreendendo também a valorização dos profissionais que atuam no campo; ampliação da oferta de ensino, como o profissionalizante, nível médio e superior; gestão democrática; propostas pedagógicas de valorização da organização social; do ensino, da diversidade cultural, acesso

aos avanços científicos e tecnológicos e respectivas contribuições que visem a melhoria de qualidade de vida, convivência solidária e colaborativa de caráter democrático, com financiamentos e investimentos específicos para a Educação do Campo.

Desta Lei resultou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 03 de abril de 2002 (CNE/CEB/MEC) que diz:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. [...] de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Uma educação que não diverge da oferecidas nas escolas urbanas quando se trata de ofertas de modalidades educacionais e de infraestrutura necessária para se ter um ambiente acessível a aprendizagem. Porém, com o olhar para o homem e a mulher do campo.

Mesmo diante de tantos avanços nas leis e no processo de lutas dos movimentos sociais, ainda se está distante do modelo apregoado por estes, pois se compreende que há a necessidade de uma Pedagogia que venha se contrapor a ideia determinada pelo capitalismo e reforçar as diversidades e especificidades dos diferentes atores envolvidos no campo, sua cultura e trabalho, com a finalidade de promover um olhar para a educação que tenha consonância com o seu cotidiano e com a produção familiar. E, não apenas como uma resposta à lógica de mercado, mas ressaltando a identidade camponesa.

Estes sentimentos de contraposição ao sistema dominante vivenciado pelos movimentos sociais, que consolidaram os alicerces da Pedagogia da Alternância, como é o caso das associações que são as bases das EFA, que tem o objetivo de possibilitar mais participação política e capacidade de gestão democrática, mesmos que esse processo seja lento, por ser construído por seus próprios sujeitos mediados pela escola, se entende como o real progresso desenvolvimentista, pois, baseando-se em Putnam (2005, p. 75) trata-se de uma formação de Capital Social que só pode ser identificado dentro de um processo valioso de avaliação, ou seja, com base em certos princípios de análises, e:

[...] Contribuem para criar um estilo moderado, pragmático e tolerante de planejamento e de administração de conflitos – “um novo modo de fazer política”. Mobilizam os interesses de grupos sociais e regionais e líderes comunitários e pouco a pouco vão conquistando o apoio cauteloso do eleitorado.[...] Um bom governo democrático não só considera as demandas de seus cidadãos [...], mas também age com eficácia em relação a tais demandas.

Quando se analisa a partir desta abordagem compreende-se a necessidade do transmitir o exercício da democracia, através do respeito às peculiaridades, especificidades e diversidades dos povos campestres, compreendendo-os em seu processo de transformações sociais, econômicas e políticas que promovem o campo ao tão sonhado desenvolvimento, com ações de fomento as atividades produtivas e a produção familiar. Existe a necessidade emergencial de que o Estado venha a ter e perceber o valor de governar com base nestes princípios.

É neste entendimento, que se processa a necessidade de um modelo de desenvolvimento que venha corresponder a estas especificidades, diversidades e necessidades do ator do campo, e que não pode ser desenhado sem uma educação específica com metodologia própria, que compreenda as relações existentes neste espaço do 'rural', a fim de promoção deste sujeito do campo quanto a valorização de sua vida em sociedade.

Só uma nova educação – a Educação ao Longo da Vida com caráter emancipatório e garantia da adaptabilidade e flexibilidade à mudança – e não apenas, ou exclusivamente ou sobretudo, para melhorar a empregabilidade dos novos Recursos humanos, repito, garante a criação de sustentabilidade do Desenvolvimento Humano, garante o empreendimento econômico e técnico, mas também o empreendimento social, cultural. Isto é, a criatividade e a liberdade que caracteriza a essência da Pessoa, que defendemos (AMBRÓSIO, 2002, p. 30).

Um sujeito que seja responsável em delinear as configurações sociais, econômicas e culturais, nas relações estabelecidas dentro de um determinado espaço ou território. Uma capacitação a estes atores do campo para que possam desenhar seu projeto de desenvolvimento local dentro do pressuposto humanizador, que traga em seu bojo a “participação associativa e cooperada, como suporte de vida digna e associativa” (MANFIO, 2006, p. 58).

E nesta perspectiva de um projeto de desenvolvimento específico, diferenciado e inovador para o meio rural, se faz necessário a compreensão do desenvolvimento em escala local, traduzida pelo conceito de Desenvolvimento Local e como base deste projeto, o ator social, que vem a ser formado e moldado através da educação e fortalecido com base no capital social. E, para dar conta destas reflexões faz-se à um aprofundamento de alguns

conceitos, como: Desenvolvimento Local e Capital Social construindo as bases para a compreensão do papel das Escolas Famílias dentro do espaço social que estão estabelecidas.

2.2 DESENVOLVIMENTO LOCAL E CAPITAL SOCIAL

A ideia que envolve o termo desenvolvimento está sempre relacionada às questões de crescimento econômico, e a busca por ele dentro da história mostra que intensificou a existência de maiores disparidades sociais, discriminações, fome e miséria, com poucos reflexos de um bem-estar coletivo ou para todas as classes. Não se quer, neste momento, afirmar que não houve avanços históricos em relação ao desenvolvimento ressaltam-se as descobertas tecnológicas e científicas da ciência para o mundo moderno em todas as áreas da sociedade: saúde, educação, saneamento básico, etc., que moldam a sociedade pós-moderna.

Para se compreender o desenvolvimento além desta perspectiva, que venha dar conta do fator humano e cultural, recorre-se às palavras de Martins (2002, p. 3):

[...] Entender o desenvolvimento, de fato, não se trata de mera questão conceitual, mas de postura e de sentimento, basicamente sustentados pela modéstia e promotores da simplicidade. A dimensão humana do desenvolvimento está fundamentalmente na valorização das pessoas em sua plenitude, que supõe crescimento econômico não como fim, mas como meio de reduzir as privações e as aflições humanas [...]

Esse desenvolvimento que traz a valorização do humano além das prospecções econômicas que surgiu pela necessidade do Capital, e intensificou-se nas relações entre os países, impulsionando-os a mais competição econômica, necessidade de mais capacitação de pessoas e relações intensas para o mercado de trabalho; também gerando a necessidade de organizações mais nas esferas locais, em menores espaços a fim de solucionar problemas gerados na amplitude da globalização, mas em microrregiões. Diante disto, Campanhola e Silva (2000, p. 15-16), afirmam:

[...] Ao mesmo tempo que as sociedades contemporâneas se veem atravessadas por processos globais, abrigam dinâmicas locais que se propõem a solucionar problema gerados tanto dentro como fora de seus limites [...] Por isso, há a necessidade de se buscar novos pontos de equilíbrio entre o global e o local. Assim, o foco não deve ser apenas no local, mas também nas relações e interações que ocorrem entre localidades e regiões. O que tem se observado é que forças globais requerem e estimulam respostas nas esferas local e regional [...].

Compreende-se que o foco não está mais centrado apenas em um aspecto, mas na ideia de rede, relações globais, regionais e locais, que redesenhou a sociedade contemporânea por isto, ressalta Ribeiro (2008, p. 107) “que o estatuto do local mudou”. Para promover uma condição para a geração de desenvolvimento em espaços menores.

Para melhor compreensão deste local, se apresenta cinco características citadas por Bourdin (apud RIBEIRO, 2008, p. 109):

A localidade mundializada [globalizada] [...] decorre de um processo permanente, reflexivo e societal de deslocalização, realocização e de definição das formas territoriais. Ela se caracteriza como *ambiente localizado* em lugares [...] sem definição territorial [...] mas a co-presença [...] é insubstituível para produzir [...] um sentimento coletivo e tudo o que daí pode decorrer. A constituição de um ambiente localizado não é decorrente de fatores “naturais” ou naturalizáveis, mas de efeitos de escala e de composição. Os ambientes localizados existem numa versão “rede” na qual o lugar é descontínuo, essencialmente definido por interações e práticas. A versão “rede” se caracteriza por uma grande homogeneidade dos diferentes elementos que constituem o lugar.

O local ou localidade, como os autores apresentam, definem-se em pontos distintos, a necessidade de um processo de reflexão dentro da sociedade, de forma coletiva, de pertencimento de todos os envolvidos naquele espaço que contribuirá para redesenhá-lo de um ambiente em rede, ligados e interligados que caracterizem o espaço do local. Diante desta perspectiva mudou-se o estatuto do local na década de 70. O local passou a ser um espaço que compreende a especificidade e a diversidade de uma sociedade que o constrói como tal. Daí surgiu a ideia de municipalização implementada pela gestão pública.

Há mais de uma década, o Brasil vive uma rica experiência de redesenho do seu sistema federativo. O sentido da mudança — pelo menos no que se refere ao discurso político aponta para a descentralização, bem como para o fortalecimento da capacidade decisória das instâncias subnacionais de governo. Para os críticos do sistema anterior, a descentralização implicaria transferência de competências e atribuições de outras esferas estatais para os municípios, com concomitante descentralização na gestão dos recursos, conferindo-lhes maior autonomia nas decisões e nos gastos públicos (ALMEIDA apud CAMPANHOLA E SILVA, 2000, p. 18).

Com este novo desenho desde a Constituição de 1980, com a reforma da política fiscal, caberia a União o papel fiscalizador e normatizador, e aos municípios a execução de ações em âmbito local, regularizado pelo Estado ou Região. Porém, a existência de muitos conflitos e entraves para liberação de recursos ainda tem dificultado o papel da gestão municipal.

Por isto, o local não está associado a ideia apenas de gestão pública, mas a *gestal societal*, como afirma Acelrad (apud RIBEIRO, 2008, p.109): “a noção de local estaria associada a um processo que redesenha a esfera política e promove uma “cidadania local”. Os laços comunitários como instrumentos da autocompreensão unitária da sociedade; como se esta fosse um tecido social sem nenhuma fissura. Não desconsiderando as contradições existente no local.

Para dar conta da globalização que atinge a todos os países no que se refere às mudanças técnico-científicas em todas as áreas do conhecimento, como também, o poder e a rapidez das informações através da informatização, apresenta um grande desafio a ser superado. Quando se pensa em como desenvolver e atender com esses que são ofertados nas áreas urbanas as áreas mais distantes e de difíceis acessos, ditas 'rurais', onde se encontram as populações tradicionais. Qual poderia ser o modelo de desenvolvimento que melhor atendesse a esses espaços menores?

Bourdin (2001, p. 56), demonstra o local interacionista, pelas suas características determinantes presentes nos atores sociais, afirma:

[...] chegamos a uma definição do local que não faz dele nem uma necessidade antropológica nem um conteúdo herdado e inevitável, mas uma forma social que constitui um nível de integração das ações e dos atores, dos grupos e das trocas. Essa forma é caracterizada pela relação privilegiada com um lugar, que varia em sua intensidade e em seu conteúdo. A questão se desloca então da definição substancial do local à articulação dos diferentes lugares de integração, à sua importância, à riqueza de seu conteúdo [...]

O local desenha direciona um olhar mais específico para as particularidades de pequenos espaços, respeitando e dando autonomia às populações existentes, evidenciando sua cultura, costumes e relações sociais, que de acordo com seus graus de enlaçamento podem tornar uma sociedade mais forte e eficaz, porém se há enfraquecimento e não empoderamento podem vir a fracassar.

Como afirma Ribeiro (2008, p. 109):

Tendo mudado o estatuto do local, sobretudo com os processos de globalização a partir dos anos de 1970, que influenciou em especial os modos de gestão pública pondo ênfase na descentralização e na desregulamentação é possível afirmar que o local tem sua própria lógica. O local constrói sua própria ação. É o lugar com um conjunto de recursos que se encontra num jogo generoso ou não, que pode estabelecer de várias ordens.[...]

Um processo que traz nova roupagem a política, proporcionando uma “*cidadania local*¹⁷”, que necessita de um conjunto de recursos, que devem ser pautados em laços comunitários, equilíbrio social e a interligação entre os sujeitos. Uma nova dinâmica que envolva o global e o local.

A noção de local contém duas ideias complementares, em um sentido, e antagônicas, em outro. Se o local refere-se a um âmbito espacial delimitado e pode ser identificado como base, território, microrregião – podendo ainda ser o indicado por outras designações que sugerem constância ou uma certa inércia – contém, igualmente, o sentido de espaço abstrato de relações sociais que se quer privilegiar e, portanto, indica movimento e interação de grupos sociais que se articulam e se opõem em torno de interesses comuns (FISCHER *apud* RIBEIRO, 2008, p. 112).

Com afirmativa traz a compreensão que o espaço do local envolve a noção de território, no sentido de limites, porém traz em seu bojo as relações sociais, e estas por sua vez não podem ser controladas, pois se definem pelo movimento e abrangência que os grupos sociais se articulam. Nesta compreensão, que se define o desenvolvimento local, na abrangência das interligações dos atores sociais. Conforme apresenta Ribeiro (2008, p.112):

O desenvolvimento local resultaria da interação e sinergia entre a qualidade de vida da população local (redução da pobreza, geração de riqueza e distribuição de ativos), a eficiência econômica (agregação de valor a cadeia produtiva) e a gestão pública eficiente. A interação entre eles deveria ser mediada pela governança (transbordando a base econômica para as finanças e os investimentos públicos), pela organização da sociedade (orientando as políticas e os investimentos públicos locais) e pela distribuição de ativos sociais da economia). Esses são os três grandes pilares de um processo de desenvolvimento local, formando uma combinação de fatores que podem promover a reorganização da economia e da sociedade locais.

Existem estudos contemporâneos que apresentam a fragilidade deste modelo de desenvolvimento baseado na promoção do Capital Social, por ser um modelo de 'baixo para cima' no que tange suas ações (ZAPATA, 2006); as fragilidades sociais e organizacionais presentes nos municípios; o distanciamento da governança; a falta de cooperação entre os sujeitos; um quadro político com característica de clientelismo e autoritarismo; a descentralização do poder governamental que pode contribuir para a fragmentação social; dentre outros aspectos. Porém, como afirma Campanhola e Silva (2000, p. 3-4) os princípios que norteiam a ideia de desenvolvimento local partem do seguinte entendimento:

¹⁷ Acselrad, Henri. Território e poder – a política de escalas. In.: FISCHER, Tânia (org.). **Gestão do Desenvolvimento e poderes locais**. Marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

O local representa o agrupamento das relações sociais. Ele é também o lugar onde a cultura e outros caracteres não-transferíveis têm sido sedimentados. É onde os homens estabelecem relações, onde as instituições públicas e locais atuam para regular a sociedade. Representa, assim, o lugar de encontro das relações de mercado e formas de regulação social, que por sua vez determinam formas diferentes de organização da produção e diferentes capacidades inovadoras, tanto para produtos como para processos, levando a uma diversificação de produtos apresentados ao mercado não simplesmente com base no custo relativo dos fatores.

O Desenvolvimento Local parte do entendimento do que é este local; do que se pode entender deste local; e quais as potencialidades existentes, e as habilidades dos atores envolvidos neste espaço, ressaltando suas características de valor imaterial, para assim planejar um projeto de desenvolvimento. O que não se traduz em modelos preestabelecidos, como também, em descaracterização do espaço e das pessoas deste local, como Campanhola e Silva (2000, p. 13) afirmam:

Para que o planejamento do uso do espaço ou local seja efetivo é imprescindível que os métodos e estratégias incluam e integrem ao desenvolvimento as variáveis ambientais, sociais, econômicas e de políticas públicas. Nesse sentido, o desenvolvimento local requer um planejamento territorial e não estritamente setorial dos processos econômicos e sociais de desenvolvimento, pois o local cada vez mais aparece como a instância mais apropriada para avaliar a competitividade, as mudanças com o tempo e o delineamento de políticas [...]. Entre os princípios a serem observados estão a participação da comunidade local no encaminhamento das decisões, a introdução de mecanismos públicos que possibilitem a igualdade de acesso aos benefícios gerados e o compromisso com a conservação dos recursos naturais e recreativos e da qualidade ambiental.

De acordo com estes autores, o desenvolvimento local possibilita a visibilidade de uma totalidade em escala local, a fim de proporcionar a busca de soluções de problemas coletivos, e de forma cooperada; pois a participação do sujeito é necessária em todo o processo de desenvolvimento que vai além do econômico.

Para Ximenes (2006, p. 11) essa ideia do local permite:

A capacidade de mobilização e de construção de conexões, que ligam indivíduos ou grupos, na perspectiva de desenvolverem ações coletivas para a conquista de bens comuns, vem se fortalecendo nas localidades onde há descrença no poder estatal. Nos processos locais de criação de arranjos institucionais, intensifica-se a reflexão sobre a dimensão cultural e as relações entre culturas. Há hoje um reconhecimento do papel das tradições locais, da criatividade dos indivíduos e seus modelos organizacionais nos processos de desenvolvimento local.

Para melhor compreensão desta ideia de desenvolvimento local, se apresentará alguns conceitos existentes no documento: Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira, desenvolvido pelo Ministério da Integração Nacional

e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) de 2005, que traz as significações dos seguintes termos, território, territorialidade, rede, região, regionalização; a fim dar mais ênfase a compreensão da amplitude do “local”, que está sendo discutido. Assim,

[...] o **território** é produto de processos de controle, dominação e/ou apropriação do espaço físico por agentes estatais e não-estatais. Os processos de controle (jurídico, político, administrativo), dominação (econômico-social) e apropriação (cultura-simbólica) do espaço geográfico nem sempre são coincidentes em seus limites e propósitos. [...] *a noção de territorialidade esta relacionada aos processos de poder sobre territórios* – o poder de afetar, influenciar, controlar o uso social do espaço físico – não criam homogeneidade ou uma qualidade única do território, nem mesmo, obrigatoriamente, geram um território, pois podem se “empilhar” tanto quanto articular-se em tensão constante ou gerar conflitos abertos. [...] a territorialidade é um processo de caráter inclusivo, incorporando novos e velhos espaços de forma oportunista e/ou seletiva, não separando quem está “dentro” de quem está “fora”. (BRASIL, 2005, p. 17)

A territorialidade cria e se recria nos espaços criados pelo sujeito, já o território, vem obedecer a formalidade e a normativa das legislações que o limitaram. Cabe à governança mediar o equilíbrio das variações existentes que geram os conflitos.

Dando continuidade as contribuições desta pesquisa, traz-se

A terceira noção [...] é a de **rede** [...] é fundamental para o entendimento da organização da base produtiva e sócio-cultural. A rede é concebida aqui como um componente fundamental na articulação e na desarticulação territorial. (BRASIL, 2005, p. 20)

Ou seja, estabelece o entendimento da amplitude desta territorialidade, suas especificidades, diversidades, tamanhos e modificações. Para melhor compreensão, acompanha-se a logística do Quadro 3, apresentado neste estudo sobre Faixa de Fronteira (BRASIL, 2005, p. 20).

Quadro 3 - Conceitos de Território, Territorialidade e Rede.

Território	Alternativa 1	Alternativa da Proposta
	Dominação/Estado (jurídico-administrativo)	Dominação e ou apropriação; ação de exclusão.
Territorialidade	Qualidade geral do Território (única)	Processos relacionados ao poder sobre o território (afetar, influenciar, controlar o uso social do espaço físico), ‘empilhamento’ e/ou articulação; ação de inclusão.
Relação Território/ Rede	Oposição entre Território (permanente, independente) e organização em rede (efêmera, dependente)	Relações de interdependência entre redes (transacionais, técnicas, sociais, informacionais) e território (complementares, superposição, hierarquia

Fonte: BRASIL, 2005, p.20

A finalidade de apresentar este documento enquanto contribuição científica está em possibilitar uma discussão entre os estudiosos sobre o Desenvolvimento Local e de como a gestão pública tem administrado este momento histórico de mudança paradigmática, de um modelo de gestão centralizadora de recursos para uma descentralização de recursos e decisões, através da participação dos atores locais em processos de decisão coletiva.

Dentro desta nova percepção de sociedade não cabe apenas a noção de território, como limite, haja vista, que a amplitude dos seus limites se tornaram variáveis em virtude da formação da rede, e do poder de articulação e pertença de seus atores. Assim, consolidaram neste processo novas nomenclaturas e ações interventivas de política pública, como: a divisão em territórios proposta pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Com a finalidade de distribuição de recursos que atendam as demandas das comunidades, onde no Estado do Amapá há existência de quatro territórios: Território Centro-Oeste, Território Extremo Norte, Território dos Lagos e Território Sul; cada território compreendendo três ou mais municípios. Porém, não houve a preocupação de mediar o processo, dialogar com as comunidades, promover a criação de redes sociais que contribuísse para o melhor entendimento destes recursos, e se trabalhar as noções de pertença e coletividade, o que levou a ressaltar valores individuais e o clientelismo. Daí, a necessidade de ser um modelo de baixo para cima (BRASIL, 2005).

Assim dentro da ideia de regionalização a partir do entendimento de que é o “[...] processo efetivo, forjado na própria ação dos indivíduos e comunidades que, conjugando múltiplos interesses, econômicos e políticos, e produzindo identificações socioculturais diversificadas, redesenham constantemente seus espaços.” (BRASIL, 2005) E por esta característica da regionalização não se pode permanecer com a dicotomia rural e urbano, mas entrelaçá-los e conjugá-los com as diversas territorialidades e redes existentes, nesta lógica é possível direcionar ao Desenvolvimento Local.

Então, o desenvolvimento local possui em sua dinâmica de funcionamento a necessidade de projeção de um planejamento participativo que compreenda todos os sujeitos do campo e suas representações, reconheça suas necessidades e suas redes de relação; e a abrangência do poder que eles estabelecem dentro de suas redes; todos esses aspectos determinaram seu espaço, sua territorialidade.

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”¹⁸, 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 auto-formação 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) (*grifos nossos*)

Um processo educativo que contribua para a formação de condutas autônomas e críticas dentro da sociedade, capaz de formar sujeitos capazes de construir seu próprio projeto pessoal ao final de sua formação escolar, chamados pelas Escolas Famílias Agrícolas ou Casas Familiares Rurais de Projeto Profissional do Jovem (PPJ); definido por Forgeard (1999, p.69) : como um “[...] plano de formação profissional elaborado a partir das necessidades do meio, proveniente de uma pesquisa participativa, mobilizando as famílias e os responsáveis locais.”

Todos esses aspectos que fazem parte do resultado da formação escolar e profissional adquiridas na EFA atribuem uma característica desenvolvimentista aos sujeitos que a compreendem; que se trata do desenvolvimento das vertentes do Capital Social, e, para tanto, se definirá o entendimento deste termo, para então, levar a compreensão da amplitude de suas atribuições quando promovido dentro de um processo educativo.

O precursor da análise de Capital Social foi Robert Putnan (2005) ao fazer um estudo comparativo entre a parte Norte e Sul da Itália onde percebeu que nas localidades em que

¹⁸ Uma abordagem de cima para baixo de transmissão de conhecimentos pela qual o professor é o transmissor exclusivo e os estudantes são receptores passivos. Ver mais em Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido.

existiam graus de confiança entre os atores sociais e as normas de comportamento e regras sociais caracterizavam uma sociedade mais eficaz e que auferia maiores possibilidades de desenvolvimento, pois o tecido social interno se encontrava fortalecido em altos níveis de associativismo, possibilitando a sociedade ter ações coletivas cooperativas e estabelecimento de redes.

Estes estudos foram aprofundados por James Coleman, diz que o capital social pode se apresentar em plano individual e coletivo. Assim, percebe-se que as ações sociais que configuram o espaço do local e são determinantes em sua organização recebem influências das ações coletivas e individuais.

Assim, Putnam (2005, 177) afirma: “O capital social facilita a cooperação espontânea [...] na superação dos dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente [...] A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica.”

Putnam diz respeito à organização do tecido social tendo por base os laços de confiança, solidariedade que vão contribuir para o surgimento de ações cooperativas e sentimentos de pertença e sinergia do grupo e promover eficiência desta sociedade na qual esses níveis estão emergindo. E afirma ainda: “Quanto mais duas pessoas confiam uma na outra maior a sua confiança mútua. (2005, p. 179)

Outros estudiosos contemporâneos apresentam suas interpretações e pesquisas voltadas a identificação e análise deste fenômeno o Capital Social, que iremos apresentar neste trabalho, tais como Marteleto (2004; 2006); Tomael (2006); Ribeiro (2008).

Com base no estudo de Ribeiro (2008, p. 80-81) autor apresenta o Capital Social baseado em duas vertentes: “Uma denominada de foco político [...] a outra, chamada de foco utilitarista que parte do pressuposto de que relações de trocas simétricas permitem a obtenção de recursos presentes nas estruturas de relação social” [...], conceitos formulados teoricamente pelos autores: Boudieu¹⁹ e Coleman²⁰, respectivamente.

A vertente de capital social permite visualizar as diversidades e especificidades camponesas em contraponto a evolução histórica excludente do campo, apresentando o sujeito como autor de sua história, na possibilidade de ter liberdade em opinar, participar, questionar e agir em uma esfera de responsabilidade compartilhada e promovida pela confiabilidade e

¹⁹ BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007.

²⁰ COLEMAM, James. Social Capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v.94, p.95-120, 1988. Suplemento.

compromisso de quem faz parte do mesmo espaço. Mas, para tanto, a formação intelectual e formal é necessária, e transmitida pela educação.

Este modelo é europeu desenvolvido na década de 1970, posteriormente um período de crise, também marcado por uma forte liberação dos mercados associadas ao Estado de bem-estar, Coleman (1988) e Bourdieu (2004), e estes autores possibilitam maior elaboração a categoria de Capital Social; mediante Ribeiro (2008, p. 125): “[...] o conceito de capital social se constitui num instrumento útil para analisar e aprofundar a questão dos processos de integração de lugares e comunidades e para se compreender melhor os processos de desenvolvimento local”. O papel das redes de proximidades e de larga distância são importantes para a compreensão desses fenômenos.

Para Marteleto e Silva (2004, p.44):

O capital social, por sua vez, é definido como as normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que permitem a cooperação dentro ou entre os diferentes grupos sociais. Dessa forma, são dependentes da interação entre, pelo menos, dois indivíduos. Assim, fica evidente a estrutura de redes por trás do conceito de capital social, que passa a ser definido como um recurso da comunidade construído pelas suas redes de relações. A construção de redes sociais e a consequente aquisição de capital social estão condicionadas por fatores culturais, políticos e sociais.

Complementa-se essas afirmativas com Rego (*apud* Ribeiro, 2008, p. 124) que traz, a correlação das manifestações do Capital Social e do Desenvolvimento Local, ao fazer um destaque importante ao papel das redes sociais, definindo-as e descrevendo-as em dois tipos: “1) redes de proximidade, que reforçam laços locais, essencialmente a identidade local e o sentido de pertencimento, e 2) redes de longa distância, que conduzem à integração de lugares e comunidades locais para espaços regionais, nacionais e globais.”

Contudo, Bourdieu (2004, p, 67) conceitua Capital Social sendo um:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* ou menos institucionalizadas [...] ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Para melhor entendimento faz-se uso das interpretações de Ribeiro (2008, p. 77):

Sua ideia de que as redes sociais constituem um multiplicador das outras formas de capital (cultural, simbólico, monetário) é uma forma de falar para não confundir efeitos sociais com atributos individuais. O eventual efeito potencial multiplicador dependerá exatamente do montante de recursos que estão nas redes, e ainda, se tais recursos estarão disponíveis ou não. Ele tem, portanto, uma análise de capital social voltada para a estrutura social e econômica onde estão inseridos indivíduos e classes sociais.

Assim sendo, Capital Social se refere a uma categoria de análise e que se baseia para tanto, em três aspectos determinantes que devem ser analisados para saber seu grau de atuação, que são a confiança, a reciprocidade e a cooperação que são recursos que analisados em redes de relações podem contribuir para o desenvolvimento e para o fortalecimento de processos democráticos e participativos (RIBEIRO, 2008).

Ribeiro (2008) cita o Durston no que tange a sua teoria da complexidade, para este autor existem duas vertentes do capital social, individual e comunitário; uma que se traduz em posturas “subsociologizadas”: valorização dos aspectos individuais; e a “sobresociologizadas” referente a valorização dos aspectos coletivos. “Para Durston a teoria da complexidade pode ser um bom aporte para o entendimento do capital social comunitário” (RIBEIRO, 2008, p. 91). E para este estudo se fará uso deste entendimento para análise por se tratar de um caráter de coletividade e fruto de um grupo de sujeitos sociais.

Conceitua-se então o capital social comunitário de acordo com as afirmativas de Ribeiro (2008, p. 91):

[...] O capital social comunitário é a institucionalidade formal e informal que integra as normas culturais de confiança entre os indivíduos, por um lado, com as práticas de cooperação entre todos os membros de um sistema social. Os aspectos individuais e coletivos se complementam. Por outro lado, mecanismos precursores do capital social comunitário abarcam as expectativas de reciprocidade dos indivíduos como as sanções comunitárias das normas. (*grifos nossos*)

Para tanto, se fará a conceituação baseando-se no estudo de Ribeiro (2008, p. 92-93) sobre os aspectos que se referem a confiança, cooperação e reciprocidade:

A confiança individual é uma atitude que se baseia no comportamento que se espera de outra pessoa.[...] Quanto maior é o valor do bem cujo controle se compartilha, maior será o custo de oportunidade de a pessoa continuar sendo confiável, isto é, a tentação de trair a confiança depositada tende a aumentar.[...] A reciprocidade é o princípio fundamental que rege as relações institucionais formais e informais de uma comunidade [...] Em comunidades pequenas, essas relações tendem a dar-se entre as mesmas pessoas e famílias em todos os âmbitos e em todas as instituições da vida humana (religiosa, jurídica, política e econômica).[...] A cooperação é uma ação complementar orientada para lograr objetivos compartilhados de empreendimentos comuns. Também pode emergir como uma consequência da evolução interativa – ou co-evolução – de distintas estratégias dos múltiplos agentes. (*grifos nossos*)

Porém a existência destes fatores, de acordo com o autor, possa ou não ser tidos como uma presença de capital social, em virtude de esses arranjos sociais ser demonstração de

condutas individuais, que necessitam de outros aspectos afins para ser identificadas como tal, ou fruto de agentes e fatos externos a ação comunitária.

Entretanto o autor afirma:

[...] quando se leva em conta que as culturas resultam de aprendizagens, de comportamentos dos quais se esperam consequências benéficas, é claro que as normas e as relações que constituem o capital social não existem de forma independente dos efeitos esperados, isto é, de suas funções. Os comportamentos socializados são reforçados por normas dotadas de cargas emotivas e de crenças que surgem em torno de todas as regras e de todas as instituições sociais legitimando-as e produzindo a internalização de seus valores na personalidade do indivíduo. Os efeitos funcionais revelados no indivíduo ou no grupo são partes da reprodução e do fortalecimento do capital social (RIBEIRO, 2008, p. 94).

Percebe-se neste ponto, a importância dos processos educativos que se traduzem na formação dos sujeitos de forma integral, que vise esta vida em sociedade, coletivamente, determinante para o desenvolvimento de características presentes no capital social; e na permanência deste dentro das relações institucionais estabelecidas.

De acordo com Ambrósio (2002, p.21): “[...] o Desenvolvimento humano não depende só de uma gestão política inteligente e justa a nível nacional e internacional, mas depende da criação de condições de sustentabilidade do processo de desenvolvimento.”

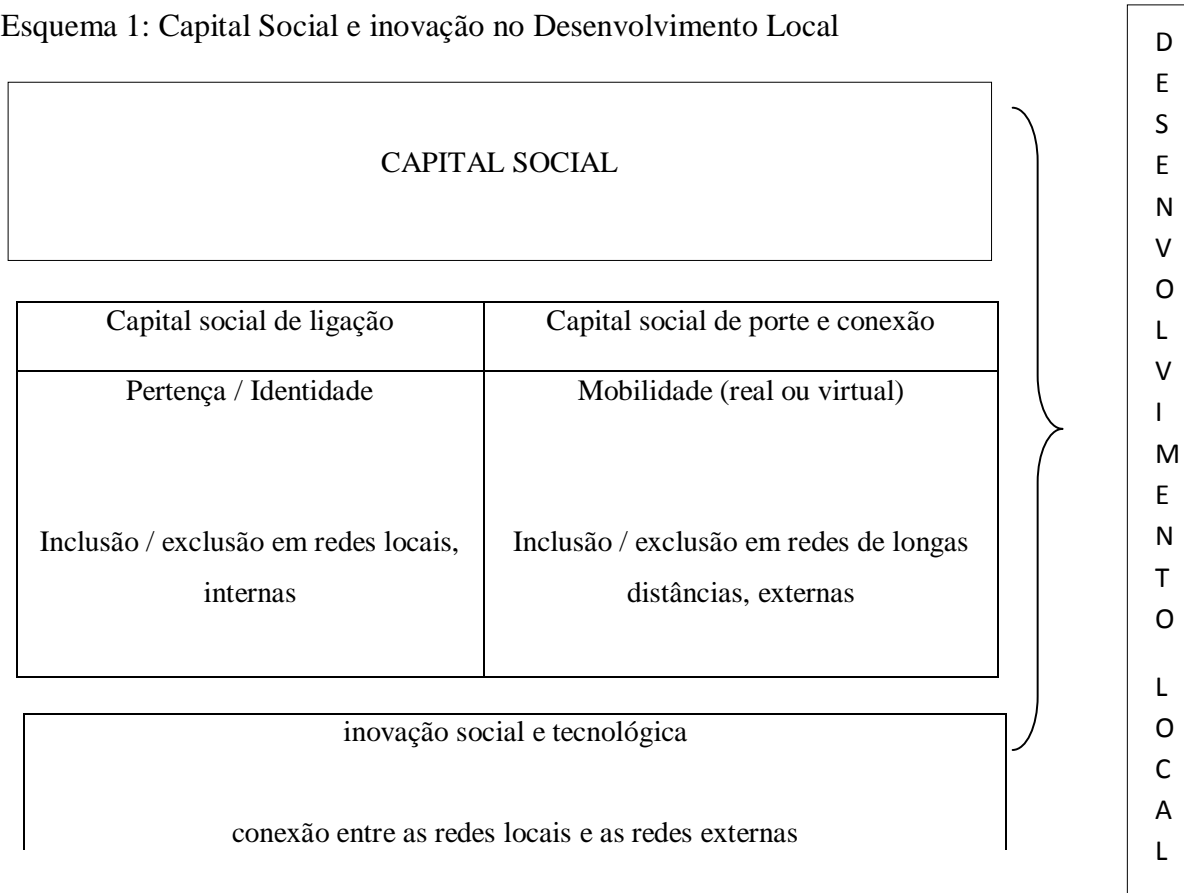
Reforça-se esse entendimento com a conclusão feita por Calvo (2002, p. 126): “Sem formação, não há desenvolvimento pessoal. Sem desenvolvimento pessoal, não há desenvolvimento local sustentável. Sem desenvolvimento local, não há desenvolvimento pessoal integrado”.

Observa-se nestes fragmentos como pode ser determinante a influência da educação quando promovida de forma a vir capacitar o sujeito não só no aspecto conteudista formal, mas ressaltando os aspectos empíricos, valorados pela formação do sujeito enquanto humano e participante de ações coletivas e sociais, possibilitados estas competências diante de uma pedagogia que trabalhe o desenvolvimento humano, além do cognitivo.

Para que as políticas e as instituições promovam e acautelem o Desenvolvimento Humano e salvaguardem a liberdade e a dignidade de todas as pessoas, então têm, que todas elas ascender ao papel de cidadão ativo, democrático, esclarecido, participante, ator construtivo do seu futuro e dos futuros coletivos. E não apenas limitar-se a ser o “fator humano” necessário às políticas nacionais ou comunitárias por outros definidas, mão de obra, recurso humano ao serviço de estratégias de crescimento e equilíbrio econômico [...] (AMBRÓSIO, 2002 p. 25-26).

O Esquema 1 - expressa as potencialidades e finalidades que envolvem a categoria do capital social, apresentada por Ribeiro (2008):

Esquema 1: Capital Social e inovação no Desenvolvimento Local



Fonte: André, Rego *apud* Ribeiro 2008, p. 126

De acordo com Ribeiro (2008, p. 126), neste esquema é possível perceber que de acordo com os aspectos positivos de manifestações de capital social interferem diretamente no desenvolvimento local; o capital social reforça sentimentos de pertença e de identidade impulsionando novos projetos de desenvolvimento local; as conexões e pontes do capital social mobilizam diversos atores em rede externas e internas e de longa distância para somar-se no desenvolvimento localizado; o conjunto em menor ou maior grau destes componentes contribui para o desenvolvimento local, e, impulsiona a promoção de inovações tecnológicas e sociais dentro das redes de conexões locais internas e externas.

Para complementar este estudo, apresenta-se as contribuições de Abramovay sobre o termo Capital Social. Para este autor a partir dele é que começou a ser possível medir a existência de desenvolvimento através da análise da quantidade e possibilidade de formação de redes sociais. Mesmo que, ainda pelos estudiosos, não se pode afirmar que possa ser uma

teoria, porém é tido como um novo paradigma, por ainda estar em construção os estudos sobre Capital Social, reforçando as afirmações de Ribeiro (2008).

Ressalta-se que, com base nestes entendimentos, se compreende a importância da educação como instrumento norteador de formação social e política para a construção e ampliação das relações sociais que influenciam de forma significativa no aumento do desenvolvimento local, e assim, possibilitar aos sujeitos do campo uma atitude participativa nos aspectos de decisão política, de valorização socioeconômica e na produção familiar; buscando estabelecer projetos competitivos, com base em arranjos sociais que fortaleçam sua relação campo e cidade para maiores movimentações de capital financeiro, investimentos e recursos tecnológicos.

2.3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA - COMO SISTEMA EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL

De acordo com Mânfió (1999, p. 55): “A Pedagogia da Alternância nasceu da intuição de pai de jovem descontente com a escola alienada. Ele queria aprender de outro modo.”

Com base neste 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 campesina. Nesta lógica 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 Familiales Rurales*, que traziam em seu bojo uma formação inovadora para os jovens rurais (²¹QUEIROZ apud SILVA, 2006, p. 5).

Paralelo a estes acontecimentos o Brasil, estava vivenciando grandes conflitos em prol de uma educação melhor no meio rural, como apresenta Vighi (2009), quando se refere ao final da década de 50:

²¹ QUEIROZ, João Batista Pereira de. A construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional. Tese de doutorado. Brasília: UNB, 2004.

[...] dois movimentos que formaram o contexto para o programa de educação popular e alfabetização de adultos. Um desses era o crescimento dos sindicatos rurais ou associações de camponeses conhecidas como Ligas Camponesas que reivindicavam, além do direito de organizar cooperativas para um programa de reforma agrária, o direito de voto para analfabetos (as) que, à época, era negado aos camponeses. O segundo movimento surgiu dos militantes católicos e incluía o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Ação Popular e a Juventude Universitária Católica, à qual Freire tinha pertencido. Mas foi no início dos anos 60 que Miguel Arraes, eleito prefeito de Recife, endossou a criação do Movimento Cultural Popular (MCP) de Recife, que levaria a cabo um programa de educação comunitária, alfabetização de adultos e desenvolvimento de uma consciência crítica do povo. A iniciativa ajudaria a mobilizar os trabalhadores rurais e urbanos para que exercessem seu poder **político** e Freire foi convidado a coordenar o projeto de educação de adultos. O período foi de um grande despertar e mudanças por todo o país pois se constituiu no rompimento de uma velha sociedade e a emergência de uma ordem social mais pluralista e mais democrática. No entanto, os projetos não foram totalmente realizados devido ao golpe militar de 1964 que extinguiu o Programa de Nacional de Alfabetização e proclamou novas leis que privaram os direitos de expressão de muitos membros influentes do antigo governo obrigando-os a deixar o país e, dentre eles, estava Paulo Freire.

Porém no campo, de forma bem passiva, continuaram estes movimentos de oposições à dominação, e aos poucos foram surgindo escolas famílias rurais e/ou casas familiares rurais.

Mas, este modelo de educação não teve origem no Brasil, foi com base em experiências francesas, e, prioritariamente, de um gesto de oposição de um adolescente de 14 anos, agricultor, ao modelo de educação que recebia no campo que não lhe transmitia nenhuma afinidade com sua realidade de vida e não lhe motivava. E, unido a ele neste sentimento seus pais e um padre, e assim começaram a ensaiar os primeiros passos de uma educação que fizesse a junção da escola com o trabalho e a família (UNEFAB, 1999).

Como resume Gimonet (1999, p. 40):

Em 1935 eles eram apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores, quatro pioneiros a viver essa inovação. No ano seguinte, dezessete jovens se inscreveram nessa nova escola. Dois anos mais tarde, como a fórmula chamou a atenção nas redondezas, eles passaram a ser quarenta. Era necessário estruturar o empreendimento nascente. Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento deles para comprarem uma casa. Eles batizaram sua escola de “A Casa Familiar de Lauzun” (nome da pequena cidade na qual ela foi implantada) e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937.

Este movimento tomou conta da França e se consolidou mais no período pós-guerra de 1945; marcando um tempo de transformações na agricultura francesa. Neste período os CEFFAS já desenvolviam atividades de formação profissional e pedagógicas.

Percebe-se então, que a iniciativa do pequeno vilarejo se expandiu por vários países, dentre eles, o Brasil. Pois esse movimento este modelo de educação teve início em 1969, no Estado de Espírito Santo, promovida por uma organização não-governamental chamada de Movimento Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES), com o padre Humberto Pietogrande, pertencente a Companhia de Jesus, que se sentiu sensibilizado pelas necessidades do povo do campo que frequentavam sua paróquia por não terem escolas próximas, serem carentes economicamente e muitos filhos de agricultores deixarem de estudar pela distância e pedagogia distante de suas realidades. Assim, aos *modelos* italiano deram origem a Pedagogia da Alternância. O ponto inicial foi a capacitação de monitores e apresentação à comunidade das propostas presentes nesta modalidade de ensino. E em 09 de março de 1969, implantaram a Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta-ES, e desta experiência houve a expansão para o restante do Brasil (PEREIRA, 2005; NASCIMENTO, 2005):

O surgimento do MEPES no Brasil, em 1969, é o marco inicial de uma experiência pedagógica que se apresenta como alternativa ao processo educacional implantado no meio rural brasileiro, mas alguns pontos se fazem necessária a reflexão. Assim como na França, com Abbé Greneareu, o surgimento em território brasileiro é marcado pela presença da Igreja, especificamente, com a missão jesuítica no Espírito Santo, bem como em toda a região Nordeste. Estes dados de dialogia entre EFAs e Igreja não param por aí. Em quase todas as EFAs do Brasil, as origens remontam à participação de membros da Igreja no processo de implantação da proposta educacional, o que caracteriza uma vontade política por parte do clero e nem tanto por parte dos agricultores. Desde seu início em território francês, essa relação entre EFAs e Igreja causou enormes conflitos e concepções que se divergiam entre os atores políticos do processo. [...] Hoje, as Escolas Famílias Agrícolas encontram-se assim divididos nos Estados: São Paulo (01 EFA), Rio de Janeiro (04 EFAs), Minas Gerais (14 EFAs), Espírito Santo (23 EFAs), Bahia (33 EFAs), Sergipe (01 EFA), Ceará (01 EFA), Piauí (08 EFAs), Maranhão (10 EFAs), Pará (02 EFAs), Amapá (04 EFAs), Amazonas (01 EFA), Rondônia (04 EFAs), Tocantins (02 EFAs), Mato Grosso (01 EFA), Mato Grosso do Sul (02 EFAs) e Goiás (03 EFAs formadas e 01 em implantação). (NASCIMENTO, 2005)

No caso do Estado do Amapá não foi diferente, fora um movimento juntamente com a Igreja Católica e outros representantes dos movimentos sociais, principalmente do Sindicato de Trabalhadores Rurais do Estado do Amapá (SINTRA), amparado pelas ONGs italiana, também movidos pela insatisfação dos agricultores frente a educação prestada no campo. A primeira Escola Família foi a Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP) em 1988, e posteriormente, no outro ano a Escola Família da Perimetral Norte (EFAPEN). Atualmente se tem 05 escolas famílias no Estado do Amapá, a mais recente é de 2003, a EFA da Comunidade do Cedro no município de Tartarugalzinho.

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 às 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).

Para Silva (2006) a Pedagogia da Alternância é um projeto educativo que vem nortear as EFA, e baseia-se na combinação dos processos de formação do jovem do campo que traz em seu bojo a alternância enquanto princípio pedagógico, mais com característica 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 à alternância, sustentam o projeto pedagógico das experiências brasileiras de formação em alternância (SILVA, 2006, p. 6).

Para de fato ser tida como uma Pedagogia da Alternância tem que articular-se com diferentes agentes e instrumentos de promoção social para possibilitar ao jovem do campo a formação social, intelectual, para o trabalho e para o convívio com o outro, com a finalidade de construir ao final do curso um projeto de desenvolvimento familiar. Como contribui Calvo (1999, p. 17) como uma possibilidade de formação de um ser integral:

Facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação.

Esse novo modelo de Educação posiciona o jovem no centro do processo educativo, como participante e agente de sua formação, em que o processo de ensino parte de suas demandas e da comunidade e se volta para a comunidade como atividade de aprimoramento de seu saber. Uma estratégia de ensino baseado no método indutivo e dialético, ou seja, parte do concreto – a prática cotidiana para o abstrato – a teoria e se volta para a prática, como resultado da relação de trocas entre os sujeitos: família, educando, professores (monitores) e

comunidade (BEGNAMI, 2006, p. 28). E, para o Estado é uma forma de contribuir para suprir a carência da falta de escolas especializadas no campo ou que possam possibilitar um progresso nos estudos após o término do Ensino Fundamental. Ressalta-se que as EFAs são escolas que ofertam a educação profissional, por isso, direciona a um projeto de desenvolvimento.

Dentro das Escolas Famílias existem vários modelos de práticas educativas, porém, todas baseadas em princípios norteadores de suas atividades educativas e relações dialógicas. Visando uma estratégia educativa inovadora, com identidade própria, gestão compartilhada e autonomia dos sujeitos envolvidos.

No início do processo de implantação das EFA no Amapá, as relações de cooperação eram mais fortalecidas pela dinâmica da solidariedade que existia. No Estado do Amapá, as EFAS foram criadas dentro de um processo de discussão envolvendo dirigentes sindicais, lideranças comunitárias e religiosas, representantes de órgãos públicos do Estado e as comunidades que seriam atendidas pelas escolas. Esta socialização com a base ocorreu através do planejamento participativo, como a EFAPEN; oficinas, como na EFAC; de seminários; como na EFAEXMA, seguido de trabalho de base para informar as comunidades sobre os objetivos das EFAS (NASCIMENTO, 2005, p.156).

Ou seja, todas as EFA para sua implantação devem ter uma predisposição da comunidade onde serão implantadas e a formalidade de seu entendimento para então elaboração de um acordo comum de vivências e regras que irão direcionar as atividades e as relações dentro da Escola e da Associação.

De acordo com Ambrósio (2002, p. 27): [...] educação para o desenvolvimento confronta-se com as novas teorias da educação emancipatórias, da libertação com a colaboração da Pessoa como sujeito da própria Educação.

A Pedagogia da Alternância tem suas bases filosóficas nas teorias da pedagogia do trabalho (socialistas) e as novas pedagogias (ativas) dos séculos XVIII e XIX. Na primeira, a formação é o local de trabalho, não havendo diferença entre formação e trabalho; e a segunda, traz a diferença entre formação e trabalho, onde a escola e o trabalho estão articuladas a serviço da formação intelectual.

Para Nascimento (2005, p. 125): “A união destas duas elaborações contribui para a construção da formação em alternância, pois congrega a utilização do trabalho no processo educativo, na instância da Escola”.

Para Mânfió (1999, p. 49-55), o escritor Paulo Freire se destacou dentro do movimento EFA por sua afinidade com os princípios filosóficos que norteiam essa modalidade de ensino, a conscientização e a criticidade, como o mesmo afirma:

Paulo Freire a incorporou ao pensamento pedagógico e fez dela seu bisturi.[...] “Reussir autrement / entreprendre pour apprendre” da alternância e “Conscientizar para transformar / transformar para aprender” de Paulo Freire são conceitos siameses de duas formulações pedagógicas ainda pouco conhecidas, mas que presentes nas práticas educacionais progressistas.

A Pedagogia da Alternância é um método dialético de ensino pois utiliza-se do empirismo dos educandos e dos seus pais para modificar o meio em que vivem e buscar subsídio para um desenvolvimento local.

Assim as EFA's, CEFFA's e CFR', se nos baseiam

[...] quatro pilares dos CEFFA's, a saber dois da ordem das **finalidades**: a **formação integral** do jovem e o **desenvolvimento local** e dos da ordem dos **meios**: a **associação** como estrutura jurídica e de animação do CEFFA e a **alternância** como método pedagógico. Esses quatro pilares são independentes e interagem entre si. (GIMONET, 2005, p.13)

A fundamentação das EFAS vai além de uma metodologia pedagógica visa ampliar as capacidades dos sujeitos envolvidos para o mundo e para o trabalho, na qualificação profissional, e ações desenvolvidas na escola que exercitam a solidariedade, responsabilidade e companheirismo, dentre outras vistas na aplicação dos instrumentos da P.A.

De acordo com Begnami (2006, p.33), a Pedagogia da Alternância se baseia em algumas características principais:

1 O/a educando/a como ator e atriz de sua própria formação; 2 Um projeto educativo; 3 A prioridade da experiência, ponto de partida e de chegada do processo educativo; 4 Uma rede de parceiros que colaboram na formação; 5 Um dispositivo pedagógico apropriado ou uma didática específica; 6 Um contexto educativo favorável; 7 Uma concepção específica de educador/a.

Essas características servem de base para as relações políticas que tendem a existir dentro de uma EFA no envolvimento de todos os participantes que fazem parte de sua rede de articulação, para que haja não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também a possibilidade uma extensão das atividades desenvolvidas na escola para o ambiente familiar, que venha ocasionar melhorias na produtividade e no manejo de suas atividades nas propriedades rurais, como também, a formação para vida em sociedade, enfatizando os papéis dos sindicatos, das associações e cooperativas.

Mediante Forgeard (1999, p. 65), isto consiste em:

Ser ator de desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para um bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. Fazer CRESCER as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio o plano coletivo.

Para tanto, a P. A. utiliza mecanismos dinamizador do saber educacional, que são os instrumentos da P.A., dentre eles se encontra a atividade de campo, está tem a finalidade de não apenas aproveitar o saber individual mas socializá-lo e ampliá-lo para ser aproveitado em coletividade.

Desta forma, a implementação da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias, de acordo com sua filosofia promovem características de confiança, reciprocidade e cooperação. Cabe no decorrer deste trabalho identificar de que forma essas características extrapolam os ambientes escolares e familiares (individuais) para se estabelecerem em redes e impulsionarem o Capital Social com vistas no Desenvolvimento Local.

2.3.1.: Instrumentos da Pedagogia da Alternância (P.A.)

Para identificar os Movimentos Familiares Rurais desde as primeiras experiências tem que observar a existência de quatro características fundamentais. De acordo com Calvó (1999, p. 15-16), apresenta-se e analisa-se cada uma delas: primeiramente “uma associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, gestão, etc.”; esta deve ser constituída pelos pais dos alunos e dos representantes das instituições colaboradoras, é encarregada das relações públicas e políticas para manutenção das atividades dentro das EFAs, e dirimir decisões do interesse de todos nas Assembleias.

A segunda característica se refere a ser:

Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância integrativa entre o meio socioprofissional e o centro escolar; ela não se limita ao tempo de aprendizagem, mas seus fundamentos estão baseados na experiência que visa alcançar a ciência com as contribuições complementares das correntes pedagógicas da chamada “escola nova” ou “pedagogia ativa”, mas mantendo entretanto suas características próprias.

Porém, cada EFA de acordo com sua clientela, tem a autonomia de potencializar suas especificidades e as habilidades preexistentes nos seus educandos e familiares. Tem sempre que vir acompanhada das resoluções nas necessidades daqueles que juntos organizaram a Associação e a Escola.

O terceiro ponto é:

A educação é a formação integral da pessoa, contribuindo para que o jovem construa sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive. O projeto profissional sempre esteve presente; isso graças ao internato e ao pequeno grupo de alunos, pode-se ter um acompanhamento personalizado dentro do grupo, junto à uma equipe de formadores chamados “monitores”, que constituirão os colaboradores principais.

Está característica proporciona aos professores se sentirem participantes de todo o processo educacional, não estabelecendo centralização de poder, assim desenvolve no grupo o sentimento de pertença e de solidariedade, onde as ações coletivas são destacadas e incentivadas.

A quarta características:

O desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores. Não é possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos jovens com as suas famílias, separar suas comunidades de seu meio. O contrário, suporia que a formação seja um elemento a mais de exclusão perante aqueles que foram capacitados para serem atores privilegiados do desenvolvimento.

Esta é a finalidade da escola que pratica da Pedagogia da Alternância, proporcionar a escolarização, integração e participação sociopolítica, desenvolvimento das habilidades, criticidade sobre a realidade e desenvolvimento do meio. Um modelo de desenvolvimento pensando e planejado pelos atores que vivem naquele espaço, e dentro da especificidade dos trabalhos que já desenvolve em sua família. Sendo um *mister* de sua experiência, de sua potencialidade, de seus sonhos e projetos futuros, que darão início a um projeto profissional com objetivos de modificar o local em que vive, potencializando através do desenvolvimento de sua família e do meio. Como ilustra a fotografia 1 – com os alunos da 5ª. série no cultivo de hortaliças, onde aprendem a plantar, as formas de manejo da terra e o uso benéfico dos alimentos.

Fotografia 1 - Educandos da 5ª série em atividade de campo – Horta. (EFAC)



Fonte: A.M.A.Ferreira (2010).

A imagem traz os educandos em atividade de campo no cultivo de hortaliças que são utilizadas nas alimentações dentro da escola, com o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos educandos, e são de suas responsabilidades a manutenção e as variações de cultivo. Essas atividades de Campo fazem parte dos instrumentos pedagógicos utilizados pela P. A. e é responsável em detectar os conhecimentos prévios dos educandos e aperfeiçoá-los para que no retorno as suas famílias sejam aplicados junto com os pais.

De acordo com Begnami (2005, p. 39-40) sobre o Plano de Formação, projeto desenvolvido pelos educandos com suas pretensões em relação ao desenvolvimento produtivo de sua propriedade, e ele tem que estar articulado ao conjunto de instrumentos da P.A. e as atividades complementares necessárias para que resulte na formação integral e nos resultados esperados pela comunidade escolar, para este autor são catorze instrumentos, mas que fica a critério de cada EFA implantar, dentro de suas possibilidades. Diante do exposto, apresenta-se o Quadro - 4 com os instrumentos da P. A. e suas finalidades:

Quadro 4 - Instrumentos da P.A.

Instrumentos Pedagógicos	O que é
Plano de Estudo	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudo.
Caderno da Realidade	Livro da vida do jovem, local onde registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas aos planos de estudos nos ciclos das alternâncias. Cont...

Instrumentos Pedagógicos	O que é
Viagens e Visitas de Estudo	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudo (P.E.). Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo P.E. Geralmente, são dados por profissionais, lideranças parcerias que colaboram.
Cadernos Didáticos	É uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do P. E.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividade de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade, a partir dos P.E.
Visitas às famílias e comunidades	Atividade realizada pelos monitores para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da EFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional...
Serões de Estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os jovens.
Caderno de Acompanhamento da Alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação e avaliação entre a escola-família e a família-escola. Cont...

Instrumentos Pedagógicos	O que é
Projeto Profissional	O aluno vai amadurecendo ao longo dos anos o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviços, bem como continuação dos estudos. No último ano ele sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliações	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Fonte: Begnami (2005)

Os instrumentos da P.A. auxiliam os educandos dentro da escola, e bem articulados eles favorecem o processo de ensino e aprendizagem pela melhor acomodação do conhecimento, haja vista que, utilizam todos os seus sentidos para a elaboração das atividades, a percepção e o manuseio são contínuos, e a maturação estabelecida através da escrita. Outro fator preponderante é o estímulo a pesquisa e extensão, que amplia a criticidade do educando frente aos seus problemas sociais que são identificados por ele mesmo, e fortalece a identidade social.

Todas as elaborações metodológicas e dialógicas presentes nas Escolas Famílias buscam um resultado desde sua implementação até a formação do educando, que de acordo com Calvo (1999, p. 17), estar em:

Facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação.

No decorrer das séries estudadas, das atividades de campo, cursos de capacitação pessoal e a vivência na alternância o educando constrói seu Projeto Profissional do Jovem – PPJ, que possa ser aplicado em sua propriedade, podendo ser individual e coletiva. E, nos momentos de conclusão de etapas busca-se formas de incentivo ao educando e seus familiares para prosseguimento dos estudos e inserção social, como se pode observar na Fotografia 2 da cerimônia de celebração de conclusão do nível fundamental, nesta etapa o estudante apresenta o pré-projeto que pretende desenvolver.

Fotografia 2- Cerimônia de conclusão do nível fundamental - EFAEXMA



Fonte: A.M.A.Ferreira, 12/2006.

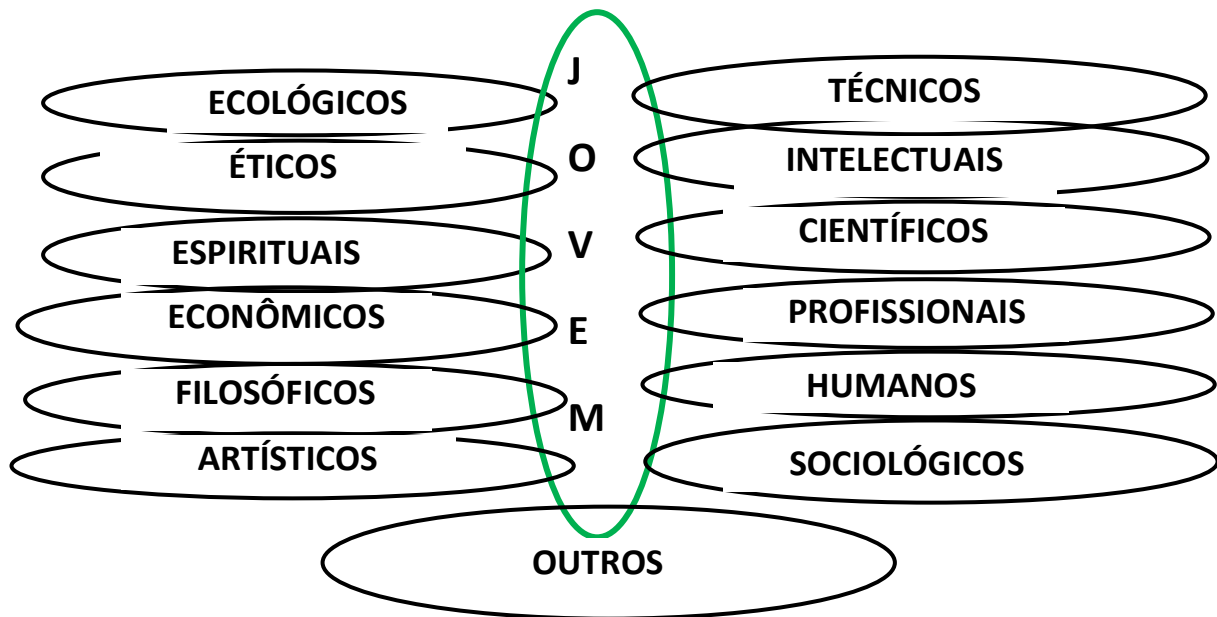
Nestes eventos é de muita importância para comunidade a presença do líder religioso, pois aos pais dos educandos equivalem a suas próprias formações, em virtude da maioria deles não possuir escolaridade, e alguns sabem apenas escrever o próprio nome. Essa aproximação da escola com a família leva a compreensão do seu papel formador que representam dentro do processo de aprendizagem, e também, fortalecem seus laços sociais.

A sustentação desta metodologia está na utilização de meios e instrumentos facilitadores para o melhor desempenho dos educandos e para o sucesso ao final de sua formação, sempre visando a formação integral dos educandos das EFAs.

Os meios são a Associação e a Alternância, ambas necessárias para a formação externa ao ambiente escolar. Onde a Alternância corresponde aos períodos que separam a escola e a família; porém, não são períodos sem finalidades, pois, os educandos além de auxiliar nos trabalhos em suas famílias, também devem constituir laços de cooperação e reciprocidade em sua comunidade, fazendo parte de movimentos sociais: igreja e nas organizações presentes (sindicatos, cooperativas, associações, dentre outros) formalizando sua rede de relacionamento e exercitando sua criticidade e participação social. Que se refere aos pilares para a formação integral do educando, vejamos o esquema abaixo que apresenta que esta modalidade de ensino não se baseia na verticalização do sujeitos envolvidos, mas é uma relação circular:

Calvo (2002, p. 128): “No processo formativo todos os elementos têm sua influência, sua colaboração, com formas, níveis, momentos, lugares, importâncias diferentes...” Observa-se no Esquema 2 a presença determinante de quais potencialidades podem contribuir para a formação integral do estudante:

Esquema 2 - Processo Formativo dos CEFFAs/EFAs



Fonte: CALVÓ, Pedro Puig. Esquema, p. 128.

Traduz-se em um grande desafio, formar integralmente o educando e despertar nele todas as habilidades e motivar que suas competências sejam desempenhadas em sociedade, não se restringindo ao espaço familiar apenas. Assim poderá ser facilitador do Desenvolvimento Local.

É um projeto pedagógico audacioso e complexo em que cada elemento, característica e sujeitos envolvidos são importantes na atuação para atingir os fins esperados: desenvolvimento local, e se faz necessário que tudo direcione para esse andamento.

Em um estudo sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, com base em dissertações de mestrado e doutorado dos anos de 1969 a 2006 de Teixeira; Bernartt e Trindade (2008, p. 3):

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividades escolares propriamente ditas, nas quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação neste contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissionais, sociais, políticos e econômicos.

Seus parâmetros não estão alicerçados em apenas uma forma de educar ou em um transmissor de conhecimento; mas compreende os vários sujeitos envolvidos: escola, pais,

educandos, monitores e associação; todos indispensáveis dentro do processo educativo e de responsabilidades específicas.

Os autores perceberam que ainda é incipiente a quantidade de trabalho nesta área, educação do campo e pedagogia da alternância, e que a região que mais tem esses modelos de educação é a região Norte, porém os trabalhos se concentram em sua grande maioria na região sul do Território brasileiro.

Dentro deste contexto não se pode esquecer o papel da interdisciplinariedade e dos temas geradores dentro das Escolas Familiares Rurais, como contribuí Gnoatto (2005, p. 83):

A proposta pedagógica, em alternância, adotada nas Casas Familiares Rurais, possibilita que os temas que serão abordados no Plano de Formação sejam trabalhados de forma participativa, utilizando uma metodologia de ensino que estimule a participação dos alunos através de temas geradores, fazendo com que o estudante se torne o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia da Alternância, utiliza no processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinariedade fazendo com que os conteúdos das disciplinas sejam trabalhados de forma integrada, isto é, os conhecimentos específicos e gerais trabalhados de forma dialética, visando uma educação que proporcione ao jovem uma formação técnica, humana, de caráter integral.

A formação humana é o foco principal de todo o processo educativo de uma EFA; mas se pensa em um resultado além da formação intelectual, um produto que vá fazer uma diferença, e para melhor, no local em que vive, mesmo que essa melhoria de qualidade de vida seja sentida apenas dentro de sua família.

Reforça-se estas afirmações com os estudos de Palitot (2007, p. 37):

A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na Família, comunidade ou na escola); procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágio); e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento).

E esse processo se dá dentro de um caminho, afirma a autora, que ela chama de “caminho da alternância”:

Primeiro lugar: a vida do aluno/a no meio familiar, comunitário e profissional, convívio, trabalho, observação e pesquisa;[...] - segundo lugar: Na EFA surge a reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e generalizações.[...] - Terceiro lugar: a vida dos alunos/as no seu ambiente, experiências e novas pesquisas, observações e questionamentos. A vida do aluno/a é um eixo do processo ensino-aprendizagem. (Palitot 2007, p. 38)

É possibilitar ao educando e seus familiares observar sua realidade, criticá-la e transformá-la, os princípios da educação libertadora de Freire (2000, p. 24-25):

Não há escola que ensine tudo e para toda a vida. A educação na escola constitui apenas uma parte de todo esse processo que é a educação. É preciso que o jovem na sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Essa ideia de processo que a educação possibilita, auxilia na autoformação do educando; que só é possível quando este consegue se vê no processo educativo e se perceber no meio social; o jovem receberá competências sociais que lhe proporcionará o entendimento dos sistemas de poder existentes e de como intervir neles para o seu desenvolvimento social (individual) e local (contextualizado).

Educar sempre foi e continua sendo uma tarefa eminentemente social. A formação da personalidade madura resulta tanto no fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de uma alteridade solidária, que perpassa pela descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. (DELORS apud ROCHA, 2009, p. 8)

A EFA na construção de habilidades e competências nos seus educandos possibilita o surgimento de variáveis de capital social, pois motiva nos educandos a criação de laços de confiança, solidariedade e cooperação.

Rocha conclui sobre formação integral da seguinte forma:

Nesta concepção de educação, a lógica está centrada no jovem contextualizado: grupo familiar, comunitário e global. Jovem que não é objeto da formação, ao contrário, ele é sujeito e autor de sua educação. O alternante, não é um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que entra em formação permanente. Com eles pratica-se uma estratégia personalista, isto é, do “eu” no meio do “nós” e de ambientes; estratégia de cooperação educativa por que cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal (familiar, profissional, social, cultural, etc.) é portador de saberes a serem transmitidos (ROCHA, 2009, p. 10).

Nesta concepção, implementar a modalidade de ensino fundamentada na Pedagogia da Alternância, é uma forma complexa e multidisciplinar; que traz os sujeitos envolvidos para dentro das práticas escolas, potencializa-os e os permite interferir no processo social, político e ambiental, afim de desenvolvê-los humanamente, socialmente, economicamente em seu local de vida e moradia.

2.3.2 Diálogo entre Teoria e Prática: o papel do monitor, atividades de campo e interações Escola x aluno x professores x famílias

Dentro deste contexto favorável ao processo educativo, envolvendo os ambientes familiares, comunitários e escolares em uma EFA's ou CEFFA's se tem a presença de um agente muito importante que é o monitor, refere-se ao nome dado ao educador deste tipo de modalidade de ensino, porém para ser um formador são necessários algumas atribuições, conforme as afirmações de Begnami (2006, p, 42):

Capacidade técnica, conhecer bem as áreas do conhecimento com o qual trabalha; Conhecimento da realidade e compromisso político com o meio onde se situa o CEFFA; Capacidade de comunicação, que facilita as relações entre os diversos ambientes, pessoas e entidades que devem ser mobilizadas, articuladas para colaborar no processo de formação; Preparação pedagógica específica que lhe proporcione: conhecimento sobre como trabalhar as especificidades da pedagogia da alternância; conhecimento da realidade socioprofissional do estudante; capacidade de trabalhar em equipe, com maturidade emocional e afetiva, enfim, compromisso com o projeto educativo.

Então, o papel do monitor dentro das EFAs é preponderante para as articulações da parte técnica, conhecimento científico com o empirismo dos educandos; e também, ressalta-se a capacidade de ouvir e auxiliar os educandos nas atividades de acompanhamento, nas visitas às famílias, nas articulações em rede (associações, instituições, bancos, cooperativas, empresas, ONGs, e outros. Para tanto, ocorre uma relação de confiança e de solidariedade dentro da rede social criada pelos monitores, familiares, educados e instituições.

Para Palitot (2007, 36-37) os instrumentos da P.A. possibilitam a junção dos diversos tipos de educação e além do mais desenvolve habilidades nos mediadores do processo ensino-aprendizagem e nos educandos: “Os instrumentos pedagógicos da Alternância possibilitam às escolas que a utilizam realizar a educação nas três dimensões possíveis, que são: a educação formal (escola), a educação não formal (práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade) e a educação informal (a família).”

Essa educação informal juntamente com a não formal se faz bem presente nas atividades de campo dentro das EFAs, onde os educandos(as) apresentam seus prévios conhecimentos agrícolas que são aprimorados e questionados a sua aplicabilidade nas práticas de campo. Esta forma de ensinar traz maiores significados por que o conhecimento é construído de forma coletiva, e deixando livre o processo de aprendizagem, pois não determina aquele que deve ensinar e aquele que deve aprender. Como contribui Galvão (2010, p. 27-28):

Um CEFFA hoje guarda as particularidades de seu tempo e de seu lugar que associados aos princípios e valores que lhes deram origem, consegue se manter forte, contextualizado e atuante sem perder o foco no desenvolvimento local, visto que a educação e formação dos jovens precisa ter uma finalidade maior, um propósito societário coletivo que atende para as constantes agressões porque passa o Campo em meio à velocidade do “on-line”. A todo instante vemos ondas de invasões diretas, virtuais, culturais, históricas, econômicas e de todas as ordens capitalistas da sociedade contemporânea. Invasões que vão desde a utilização de ‘tecnologias agrícolas puramente sintomáticas’, concentradas na planta. Ao contrário, de se concentrar toda a atenção na terra, as plantas automaticamente se beneficiarão. Passando pelo trato do solo essencialmente químico-mecânico, ao invés do trato biológico-físico centrado na busca dos equilíbrios naturais destruídos. Sem falar da desestruturação das relações de trabalho pela dominação do capitalismo no campo. Além do mais a agricultura familiar camponesa sempre foi mal compreendida. Fato é que, o que faz um CEFFA é a universalidade de seus princípios sócios, históricos, filosóficos e pedagógicos, pois, guardadas as desconstrução e reconstrução das realidades mas diversas visto que está assentado em pilares que aproveitam toda a ‘vida social como espaço educativo’ de tal forma que envolve todos os aspectos e momentos da vida do educando em constante interação reflexiva com saberes e experiências coletivas, quais sejam: uma Educação/formação.

A educação pela Pedagogia da Alternância propõe este lugar além das disciplinas; é este olhar no todo humano; e que se percebe emergido na sua cultura, que mesclada ao trabalho determina essa educação/formação equilibrada vêm ressaltando a relação do sujeito com o campo a fim de se ter um bem estar social a todos.

Dentro deste contexto a família tem seu papel formador junto ao educando(a) desde a criação da Associação de alicerce da escola, a sua presença nas assembleias, na semana de adaptação, que se refere a uma semana de antecedência do início do ano letivo onde alunos(as) e pais ficam uma semana na escola vivenciando as atividades práticas (campo e de manutenção) e de sala de aula (disciplinas formais). Essa vivência para os familiares é de grande importância para entenderem as dinâmicas existentes na P.A.; a definição dos papéis, e as necessidades, e, propor alterações.

Recorre-se às afirmações de Rocha (2009, p. 13):

A família também é mobilizada, pois uma Escola Família Agrícola nasce da iniciativa das famílias conscientes do papel que desempenham na educação. Reunidos em associação, os pais e os mestres de estágio criam sua escola, a gerenciam e assumem as responsabilidades no plano legal, financeiro e moral.

Essa metodologia traz aos pais um sentimento de pertença, de gestão e de valorização, que contempla a todos e os une em um objetivo: o desenvolvimento do local onde estão inseridos, novas descobertas e inovações para o empreendedorismo, e a participação política em todo o processo de decisão que liga a escola às famílias, os pais aos

monitores, e os monitores aos alunos(as), e esse conjunto de sujeitos se avaliam e recriam os mecanismos de aprendizagem.

Salienta mais este autor (Op. Cit., p. 14)

Adotar uma Pedagogia da Alternância, implica pôr em marcha uma dinâmica de educação pensada como processo de formação que valoriza o desenvolvimento integral do homem, sem privilegiar determinados aspectos deste desenvolvimento em detrimento dos outros; ter dispositivos pedagógicos apropriados que funcionem como molas mestras (organicamente dispostos dentro de um Plano de Formação), para dinamizar o processo e integrar de fato atores/formadores no seio da escola; implica em levar a escola para a vida e trazer essa para a escola, não de forma idealizada, mas concreta; implica ainda em operacionalizar o pensamento sistêmico – algo mais ousado na contemporaneidade e, implica ao final, em ter uma enorme interrogação (pedagogia da pergunta) frente a toda uma produção de conhecimento disponível, e a consciência do nosso inacabamento – que nos coloca na condição de eternos aprendizes.

Uma educação para o campo e que se dá no campo, criada e recriada pelos sujeitos que vivem neste espaço, e assim se conhecem e reconhecem suas necessidades, potencialidades pessoais, sociais, culturais, econômicas, naturais e políticas e as promovem através da formação integral do educando e seu permanecer no meio rural, implementando novas culturas e novas ações e relações, dinamizando as redes sociais em prol do desenvolvimento humano e local.

3 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

O problema e os objetivos que norteiam este trabalho encaminharam para a pesquisa social pautada epistemologicamente na abordagem qualiquantitativa, com preponderância na qualitativa. Baseando-se nas contribuições de Biklen (1994) a pesquisa qualitativa permite um direcionamento antropológico, pelo seu próprio caráter social, deve-se emergir nos locais de estudo, para compreensão de toda a ambiência dos fenômenos sociais, psicológicos, sociológicos, históricos, que possam direcionar a um entendimento dialético dos fatos em um ambiente natural.

O ambiente natural objeto desta pesquisa são as famílias agroextrativistas das comunidades atendidas pela Escola Família Agroextrativista do Maracá – EFAEXMA, para tanto, faz-se necessário interpretar as ações que vão além das falas e dos espaços ocupados pelos atores sociais, como a história e a cultura familiar.

Mediante BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Diante do caráter etnográfico desta vertente metodológica se faz necessário estar em contato direto e prolongando do pesquisador com o ambiente, a fim de estabelecer diálogos entre os atores e o investigador e a situação que está sendo investigada, assim, foram feitas três viagens as comunidades, principalmente em virtude da paralisação das aulas periodicamente.

Com a finalidade de dar conta da amplitude dos grupos que envolvem o objeto de estudo, as famílias assistidas pela EFAEXMA, fez-se a divisão criteriosa em três grupos para que fossem a visita nas residências: 1) das residências dos educandos que ainda estão estudando; 2) das famílias que já tiveram filhos na Escola; e, 3) das famílias que nunca tiveram filhos na escola, selecionou-se as comunidades atendidas próximas a Vila do Maracá, onde se encontra o prédio da Escola Família pesquisada, e nas comunidades que se encontram na Rodovia BR 156 - Macapá-Jari dentre os trechos que abrange deste a comunidade do Rio Preto, no município de Mazagão, até a comunidade de Martins, pertencente ao município de Laranjal do Jari.

Assim foram visitadas 09 comunidades dentro de um total de 27 (vinte e sete) comunidades atendidas pela Escola, isto com base nos dados do ano de 2010, exposto o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Demonstrativo das Famílias da EFAEXMA – ano 2010

Nº	COMUNIDADE	Nº DE ALUNOS	Nº DE FAMÍLIAS
01	Água Branca do Cajari – Reserva	05	03
02	Betânia do Rio Preto - Assentamento	03	02
03	Central do Maracá – Assentamento	06	03
04	Conceição do Maracá - Assentamento	05	04
05	José Hilário do Rio Preto	05	04
06	Joaquina do Maracá - Assentamento	03	01
07	Laranjal do Maracá - Assentamento	04	03
08	Almerim/Bituba	01	01
09	Mari do Maracá – Assentamento	11	04
10	Marinho do Cajari – Reserva	03	02
11	Martins – Reserva	01	01
12	Ramal do Pancada do Camaípi	07	05
13	Renascença do Rio Vila Nova	09	04
14	São Miguel do Rio Maracá – Assentamento	21	09
15	Recreio do Rio Preto	02	01
16	Santa Maria do Mangueiro - Assentamento	04	02
17	São Tomé do Breu - Assentamento	04	02
18	Santa Luzia – Assentamento	02	01
19	São Pedro do Cajari – Reserva	03	01
20	São José – Maracá - Assentamento	04	03
21	Sororoca do Maracá – Reserva	03	02
22	Santarém – Cajari – Reserva	01	01
			Cont...

N ^o	COMUNIDADE	N ^o DE ALUNOS	N ^o DE FAMÍLIAS
23	Vila do Maracá – Assentamento	03	03
24	São José do Ajuruxi - Assentamento	03	02
25	Vila do Rio Preto – Assentamento	10	06
26	Nova Jerusalém	01	01
27	Taboca do Cajari – Reserva	01	01
TOTAIS: 27 comunidades		124	70

Fonte: EFAEXMA, 2010.

O atendimento da EFAEXMA abrange os municípios de Mazagão, Laranjal do Jari e Almerim, no Estado do Pará, quatorze comunidades se encontram em áreas de assentamento. As comunidades são na maioria ribeirinha, e para escolha das comunidades foram priorizadas as comunidades que são de acesso direto pela rodovia, tal critério se usou devido acreditar serem de fácil acesso.

Para estas coletas de dados foi necessário o uso de entrevistas semiestruturadas, visitas *in loco* e a formação de dois grupos focais para possibilitar o confronto de diferentes opiniões sobre o mesmo tema, com o público alvo. Durante as entrevistas fez-se uso do gravador com a autorização do entrevistado previamente, registros fotográficos, análise de documentos, e anotações. Pois, de acordo com Flick (2004), que para a realização da pesquisa qualitativa é necessário às anotações do pesquisador, os registros de elementos essenciais, os registros de gravações das conversas informais, sendo as entrevistas aplicadas em um plano natural.

Dentre os pressupostos epistemológicos que embasam a pesquisa qualitativa, e este estudo se optou pela perspectiva dialética, ao valorar as contradições, as dinâmicas do fato observado e os vínculos “do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 2003).

E o tipo utilizado foi o estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa, pois de acredita-se que: “desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. O caso das famílias pesquisadas e a EFAEXMA.

Diante do exposto, a pesquisa de campo e a seleção do objeto de estudo e de pesquisa. Baseia-se nos:

Princípios norteadores de pesquisa e de planejamento de pesquisa são utilizados com as seguintes finalidades: isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar corretamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, criar planos de pesquisa (que permitam a generalização de descobertas) e formular leis gerais.[...] O objetivo era documentar e analisar a frequência e a distribuição dos fenômenos sociais da população[...]. (FLICK 2004, p. 18-19)

E como resposta a estes princípios foram feitos os planejamentos das visitas de campo; o uso de registro escrito dos encontros e das observações sendo uma constante em todo processo e com subsídio das análises documentais, Pois compreende-se que em uma sociedade que vive em constante mudanças em suas amplas esferas sociais, a pesquisa social ganhou grande relevância em virtude da “ pluralização dessas esferas da vida” e das “relações sociais” que vem valorizar.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Família Agroextrativista do Maracá, primeiramente, situada na rodovia Macapá-Jarí, km 130, no município de Mazagão, foi criada no dia 18 de março de 2000. Onde foram feitas duas visitas ao ambiente da Escola no ano de 2010, e uma em 2011. Porém, nas três visitas feita a escola, se encontrava sem ofertar aulas, devido a problema de repasse de verbas pelo Governo do Estado do Amapá, que paralisou as aulas em 2010 e em 2011 começou sem condições de dar prosseguimento.

Em virtude deste fato, o quadro 5, referente ao demonstrativo das famílias está em defasagem, pois houve grande desistência de estudantes não sendo mais possível saber seu real atendimento da EFAEXMA desde o ano de 2010.

Diante deste fato, viu-se a necessidade de ampliar o grupo pesquisado acrescentando os ex-alunos, devido a necessidade de verificar a percepção deste dos reflexos que a EFAEXMA proporcionou a eles e suas comunidades enquanto alunos. Pois:

[...] a pesquisa qualitativa trata das construções da realidade – suas próprias construções e, especialmente, das construções que encontra no campo ou nas pessoas que estuda.[...] é transformada em um plano de pesquisa [...] Além disso formula-se a questão da pesquisa, para então, procurar e encontrar uma resposta para o problema do acesso ao campo e aos indivíduos que estão sendo estudados.[...] A pesquisa qualitativa trabalha essencialmente com dois tipos de dados. Os *dados verbais* são coletados em entrevistas semiestruturadas ou como narrativas, às vezes utilização de grupos em vez de indivíduos (entrevistas e discussões em grupos, grupos de foco, narrativas conjuntas)[...] A pesquisa dá início à segunda parte de sua jornada – do *texto à teoria*. A documentação de dados não é simplesmente uma gravação neutra da realidade, mas uma etapa essencial da sua construção no processo de pesquisa qualitativa. (FLICK, 2004, p.27)

Resultando no Quadro 6 referente ao demonstrativo da etapas da pesquisa de campo, que apresenta a sua amplitude e especificidades, métodos e técnicas utilizadas.

Quadro 6: Demonstrativo da Pesquisa de Campo

SUJEITOS DA PESQUISA	MÉTODO E TÉCNICAS	MUNIC.	GRUPOS	COMUNIDADES
EFAEXMA - 03 pessoas.	Pesquisa Social Quantitativa, com uso de entrevista semiestruturadas, observações não-participante, registros fotográficos e documentais.	Mazagão	-Coordenador -Secretária Escolar -Secretário da Associação	Vila do Maracá – Assentamento Carvão
Famílias – 14 residências.	Pesquisa Social Qualiquantitativa com uso de entrevista semiestruturadas, observações não-participante, grupos focais, registros fotográficos e gravações.	Mazagão e Laranjal do Jari	1) Famílias com filhos na escola 2) Famílias sem filhos na escola 3) Educandos 4) Ex-estudantes	➤ Laranjal do Jari: 1) Martins (02 entrevistadas). 2) Açaizal (01 entrevistadas). 3) Santarém (01 entrevistadas). 4) Água Branca do Cajari (02 entrevistadas). 5) Marinho (06 entrevistados em grupo focal). ➤ Mazagão: 1) Sororoca (02 entrevistadas). Cont...

SUJEITOS DA PESQUISA	MÉTODO E TÉCNICAS	MUNIC.	GRUPOS	COMUNIDADES
Cont. Famílias – 14 residências.				2) Vila do Maracá (04 entrevistadas) 3) José Hilário (02 entrevistadas). 4) Vila do Rio Preto (01 entrevistadas).
RAEFAP – 02 pessoas	Pesquisa Social Quantitativa com uso de entrevista semiestruturadas, observações não-participante, registros fotográficos e documentais.	Macapá e Mazagão	- Presidente - Coordenadora Pedagógica	Macapá e Carvão
AEFAEXMA 03 pessoas	Pesquisa Social Quantitativa com uso de entrevista semiestruturadas, observações não-participante, registros fotográficos e gravações.	Mazagão	Presidente Secretário Tesoureiro	Maracá e Carvão

Fonte: A.M.A.F, 2012.

Com base neste quadro quando se trata dos sujeitos da pesquisa, refere-se a todos os grupos de entrevistados. No caso das famílias entrevistadas nas 09 comunidades tentou-se abarcar as famílias com filhos na escola e as que não têm filhos na escola, a fim de compreender qual o atrativo e a repulsa ao se referir a EFAEXMA.

Nas comunidades onde não mais existiam estudantes se restringiu a fazer a entrevista em apenas 01 família. Já no caso da Vila do Maracá, por ser onde esta localizada a

EFAEXMA, foram visitadas 04 famílias e ampliou-se os grupos, acrescentando os ex-estudantes, organizou-se assim: 01 família com filho na escola; 01 família sem filhos na escola; 01 família de ex-estudantes; e, 01 de líder comunitário – o presidente da Associação dos Extrativistas do Maracá - ATEXMA e sócio-fundador da Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá – AEFAEXMA.

Em relação as comunidades da Vila José Hilário e Vila do Rio Preto, apenas houve a disponibilidade destas 03 famílias entrevistadas, 02 famílias com filhos na escola e 01 sem filhos na escola, que porém participou do processo de implantação da EFAEXMA.

Ressalta-se que em todo momento da pesquisa, fez-se um retorno aos referenciais teóricos das categorias chaves deste estudo: Pedagogia da Alternância; Capital Social e Desenvolvimento Local; e as anotações de campo.

A utilização desta abordagem vem garantir a visibilidade das diversidades sociais, culturais e econômicas e as mudanças promovidas pelo Capital Social a fim de promover o Desenvolvimento Local.

Para André (1999), é necessário quando se pesquisa práticas educacionais se observar a situação concreta de cada aluno, para compreender os processos cognitivos, procedência econômica, a linguagem, a cultura e as condições de trabalho e de vida, que se inter-relacionam nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim a produção dos dados na pesquisa se deu de forma multimetodológica, utilizando uma variedade de técnicas e instrumentos para a coleta de dados, tais como: a entrevista semi-estruturada, aquela em que as entrevistas transcorrem com base em um questionário, porém flexível e possibilitando trocas dialéticas (LAVILLE e DIONE), para tanto, utilizou-se o gravador para dar mais liberdade ao entrevistado, tendo como norteamento das perguntas feitas por um questionário por base os objetivos desta pesquisa que se pauta em dois eixos temáticos: desenvolvimento e educação.

A redação dos resultados das pesquisas foram organizadas em duas sub-sessões: O impacto da EFAEXMA nas comunidades assistidas, e, a contribuição para a formação de Capital Social e os seus reflexos no Desenvolvimento Local. De forma dissertativa, dando significância às respostas dos atores entrevistados. A fim de proporcionar reflexões sobre o papel da P.A. nas comunidades e aos estudantes, como de que forma os seus instrumentos da P.A. possibilitam a promoção de variantes do Capital Social que direcione para o Desenvolvimento das Comunidades localmente.

Diante dos diferentes aspectos pesquisados busca-se responder ao problema desta pesquisa como também auferir a novos estudos motivados por ela.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ESTUDO – A ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E AS COMUNIDADES ATENDIDAS

No que tange ao Estado do Amapá em especial a região do Sul, traz um histórico de apropriação da terra por empresários nacionais e internacionais pela exploração excessiva dos recursos naturais madeireiros e não-madeireiros, e na década de 1980 com as mobilizações dos movimentos sociais como: sindicatos e outras organizações afins fortaleceram essas discussões e reviveram as perspectivas da produção familiar até então de subsistência e voltada para o aviamento. Haja vista, que ainda exista esse tipo de relação comercial voltada a extrativismo da castanha, no caso do aviamento.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) foi o principal articulador da oposição ao poder centralizador dos coronéis e a impulsionar a organização dos trabalhadores rurais ao instituir a associação e associando os agricultores do município de Mazagão, levando a politização no entendimento de que deveriam lutar pelos seus direitos. E nesta luta pelos sujeitos da região sul do Amapá, o SINTRA começa a pressionar o MIRAD/INCRA a regularização das terras desta região do Estado e o cumprimento da proposta de Reserva Extrativista apresentada no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), com base nestas pressões e com diversas reuniões dos segmentos que representavam o movimento social do Estado do Amapá, ocorreram os estudos preliminares e diagnósticos que identificaram quais comunidades existiam nesta região e que deu origem a criação das PAEs Maracá I, II, III em 1988.

Com a existência do CNS, em uma representação nacional (FILOCREÃO, 2005) veio contribuir na orientação destas comunidades em relação à forma de organização, o que os fortaleceriam institucionalmente frente aos poderes públicos e impulsionaram para a criação da ATEXMA – Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas dos Projetos de Assentamentos Extrativistas I, II, III do Vale do Rio Maracá, em 28 de outubro de 1991. Sua primeira diretoria composta com seis membros e com mandato de três anos, e de forma incipiente recebiam apoios externos para sua manutenção e direcionamentos políticos.

Um fator determinante foi a aliança entre CNS e IEA para apoio financeiro, e que desencadeará um processo de formação sindical e política destes trabalhadores rurais pautado em seus objetivos de “introduzir um modelo de desenvolvimento regional com base do uso sustentável dos recursos naturais e de gestão social do território, por grupos de autoajuda”, como afirma FILOCREÃO (2005, p. 288):

A aliança com o CNS e IEA, vai permitir a ATEXMA o apoio financeiro necessário para a manutenção de infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades. O apoio financeiro veio inicialmente da World Wildlife Fund (WWF), através da gestão do CNS-RA, e posteriormente da Fundação Konrader Adenauer (KAS), através do projeto para 4 quatro anos, intitulado Homem e Ambiente na Amazônia, gerenciado pelo IEA [...].

Porém, de acordo com os estudos de Filocreão (2005) esta associação mesmo diante das capacitações demonstrava por parte de seus associados uma falta de responsabilidade e de comprometimento em realizar as reuniões e descentralizar as atividades, ocasionando a necessidade de escolha de novos conselheiros e oficinas de treinamentos sob a direção do Instituto de Assuntos culturais do Rio de Janeiro (1994).

E, diante da falta de preparo e de politização destes trabalhadores rurais houve vários avanços: a aprovação do Plano de Utilização dos Projetos de Assentamento Extrativista Maracá I, II, III, aprovado com alterações pelo INCRA em 1997; a assinatura do Contrato de Concessão de Direito Real de Uso dos PAEs Maracá I, II, III (já unificados pelo projeto de Assentamento Agroextrativista Maracá) para o prazo de 10 anos diante do comprometimento da ATEXMA em cumprir o Plano de Utilização dos PAEs. Porém com o encerramento das atividades do Projeto Homem e Ambiente na Amazônia a ATEXMA começa a ter dificuldades financeiras, e em 1997 assume uma nova diretoria, e que em 2005 foi destituída pela acusação de uso indevido de recurso captados em nome da associação.

Este fato trouxe um desequilíbrio e perda da confiabilidade nos associados e colaboradores que se afastaram da ATEXMA, fragilizando os processos de captação de recursos, apoio das parcerias e desconfianças dos associados, e ainda apresentava uma inadimplência junto ao INCRA. Um momento de grande dificuldade de gestão para a nova diretoria instituída, está fragilidade possibilitou ao INCRA fazer cadastramento irregulares de pessoas como beneficiários que não residiam dentro do PAE, e, apenas em 2006 iniciou-se um diagnóstico de campo para o recadastramento das famílias, solicitado pela nova gestão da associação. Como afirma Filocreão (2005, p. 290):

Em síntese, houve um retrocesso na organização política da população do PAE Maracá, cuja sua principal entidade, responsável pela gestão do assentamento, afastou-se da base, perdendo a confiança dos associados, por não levar adiante as propostas que surgiram desde a criação dos PAEs, deixando a gestão do assentamento a deriva, possibilitando com que decisões importantes como assentamento de novas famílias, distribuição dos recursos para apoio aos assentados, ficassem a mercê de decisões burocráticas e unilaterais, tomadas no escritório do INCRA em Macapá, desrespeitando as responsabilidades gestora da ATEXMA

garantida no Plano de Utilização e no Contrato de Concessão do Direito Real do Uso. *grifo nosso*

Essas relações institucionais fizeram retroceder o processo de organização social e política dos sujeitos desta região, e fez nascer a desconfiança e perda da credibilidade nas organizações sociais desta localidade, que paralisou a atitude dos moradores, ocasionando na Vila do Maracá uma característica de agroextrativismo de subsistência e voltado ao sistema de aviação, o que limitou o crescimento econômico dos sujeitos e de suas instituições, um retrocesso histórico.

Com base nestas afirmativas, a constituição do Assentamento Agroextrativista do Maracá e com a especificidade em suas práticas agropecuárias, atividades pautadas na extração da castanha, surgiu a necessidade apresentada pelos próprios moradores, que tiveram contato com os representantes do sindicato do próprio município em criar uma escola igual a que foi criada na comunidade do Carvão. Esta escola viria no seu entendimento proporcionar uma escolarização e também contribuir para a formação técnica em agroextrativismo, considerando a preservação do meio ambiente, da cultura e a ascensão política através da participação social.

Segundo França (2006, p. 49), com base no funcionário mais antigo da EFAEXMA Sr. Carlos Alberto Gomes Quintela, morador do assentamento, com a função de cozinheiro;

[...] a Escola Família Agroextrativista do Maracá foi criada no ano de 2000, funcionando nas instalações do prédio da ATEXMA até meados de 2006. Uma nova escola foi construída para atender o público da EFAEXMA, inaugurada no final de 2006, tendo por parceiros o Governo do Estado do Amapá, Prefeitura de Mazagão e ajuda das famílias. [...] Atualmente, atende 27 comunidades distribuídas em dois municípios: Mazagão e Laranjal do Jari, sendo que 20 comunidades estão localizadas em Mazagão e 06 no município do Laranjal do do Jarí e 01 no município de Almerim-PA.

A EFAEXMA oferta desde a 5ª série do ensino fundamental até o nível médio profissionalizante, uma turma por série ofertada. A de maior quantidade é a 5ª série, e devido á vontade apresentada pelos estudantes em não fazer o curso técnico em concomitância, a fim de terminarem o nível médio e irem fazer faculdade na Capital, a escola optou em fazer o profissionalizante pós-médio.

Devido o fato das aulas não estar sendo regulares deste do ano de 2007, e nos anos de 2010 e 2011 paralisou-se, ocasionou um prejuízo na pesquisa para demonstração de dados verdadeiros sobre a quantidade real de estudantes na Escola.

De acordo com os moradores mais antigos da Vila do Maracá a Escola Família deveria ser construída na Comunidade de Central do Maracá, que antes só se chegava a ela pelo Rio Maracá, antigo centro de armazenamento da castanha que ainda guarda grandes depósitos; pois dizem que a Escola teria que ficar distante da vila por causa de suas definições pedagógicas. Porém com o crescimento da vila a EFAEXMA se encontra no centro da Vila Maracá.

A escola não possui um registro histórico de seu processo de implantação, apenas alguns registros em ata que foram escritas depois de sua criação, as fundamentações sobre a sua história foram coletadas através de conversas informais e em estudos científicos, que ainda são poucos os registros encontrados sobre as EFAs no Estado do Amapá, e os que se encontram não se destinam a investigar a EFAEXMA.

E mediante as contribuições de Nascimento (2005, p. 156), sobre o processo de implantação das EFAs no Amapá relata:

No início do processo de implantação das EFA no Amapá, as relações de cooperação eram mais fortalecidas pela dinâmica da solidariedade que existia. No Estado do Amapá, as EFAs foram criadas dentro de um processo de discussão envolvendo dirigentes sindicais, lideranças comunitárias e religiosas, representantes de órgãos públicos do estado e as comunidades que seriam atendidas pelas escolas. Esta socialização com a base ocorreu através de planejamento participativo, como a EFAPEN; oficinas, como na EFAC; de seminários, como a EFAEXMA, seguindo de trabalho de base para informar as comunidades sobre os objetivos das EFA.

No caso da EFAEXMA a vontade de construção deste modelo de escola se deu por outras pessoas que não moravam na localidade, estas proporcionaram um esclarecimento de que seria e como seria, e foram mediadoras os cursos iniciais sobre a conjuntura pedagógica deste modelo de Escola. A organização social e as dinâmicas relacionais são fragmentadas em virtude da grande maioria dos educandos não morarem na vila do Maracá, para quais se pensou em projetar a escola, mas, os seus primeiros momentos todas as atividades eram coletivas, como por exemplo, a utilização da propriedade da Associação de Trabalhadores Extrativistas do Maracá – ATEXMA para os primeiros anos de aula, de 2002 a 2006.

De acordo com depoimento de um pai de ex-aluna da EFAEXMA sobre seus primeiros momentos de atividade e a participação dos pais na escola:

Eles vem quando tem o aluno que estuda lá, vem junto com o aluno. Mas essa do Maracá realmente, foi uma escola que deu muito trabalho para fundar e realmente e uma filha minha estudou lá enquanto era lá na beira do rio, ela terminou, mas eu não me dei muito bem. Por que os professores tem mania de dar suspensão, e ficavam de 03 a 04 dias sem ir na escola, invés de passar um trabalho. Mandava pra casa, voltava pra lá, lá não dava certo mandava de volta. E nos não tem dinheiro para tá

fazendo isso, além disso até discutir com o diretor que era o Pedrinho e a Professora Helena, ela ficou desconfiada comigo, por que eu perguntei: por que ela não tinha dado uma atividade do que mandar ela “prá cá”, por que não era um dono de banco ou empresário; ela me disse por que eu estava com ignorância. Não sou empresário não, por que não dá atividade do que mandar pra casa.

Esse depoimento apresenta que aos próprios pais não estava claro com os fundamentos e com os acordos estabelecidos entre eles, no coletivo para direcionar as atividades no ambiente escolar, gerando conflitos entre professores e familiares.

Porém, outro pai retifica essa informação lembrando o processo de acordos estabelecidos na criação das EFA, em assembleia com os associados:

A escola Família tem um regimento e quando é descumprindo esse regimento, o professor ou presidente da Associação chama o conselho e eles acabam optando pela suspensão; é uma modalidade adotada pela escola família, mas eu acho assim, suspender será que vai endireitar? moldar aquele aluno? de educar de uma forma diferente? Mas também pra acontecer isso tem que ter a participação do pai, se o pai não participar nisso; não é aquela (escola) que vai consertar esse aluno.

Analisa-se que enquanto a escola esta correspondendo aos seus interesses individuais ela era a melhor escola, mas ao fazer cumprir os acordos coletivos gerava conflitos, assim faz-se uma relação com os processos para a formação do Capital Social, já comentado anteriormente, busca-se em conjunto a qualidade de vida, este ponto é unânime entre todos os associados a Escola. A gestão pública eficiente, que pode ser a administração da escola e da associação que deve intervir na busca do equilíbrio aos conflitos emergentes, entender o tempo de construir novos acordos e avaliar o processo, a fim de se obter a eficiência econômica. Então, entende-se que neste caso, os fatores externos a escola prejudicaram a aquisição do Capital Social pelos educandos.

Haja vista, que a EFAEXMA nasceu da necessidade de se ter uma escola, porém a comunidade do Assentamento do Maracá e do entorno conheciam superficialmente esta experiência, pois estava se desenvolvendo na comunidade do Carvão estes tiveram suas parcelas de colaborações decisivas para a construção da escola e sua grande influência, como também as gestões de outras EFAs pioneiras no Estado.

De acordo com os estudos de Nascimento (2005) estas duas escolas tiveram incentivos governamentais para acontecer (EFAEXMA e EFAC), mas não tiveram influências internacionais ou de outros financiamentos e, a partir de 2000; como resultado de diversas reuniões com a comunidade e o levantamento sobre a produção na Região Sul do Amapá que não se limitava apenas a agricultura optaram em juntar as atividades agrícolas ao

extrativismo, prevalecendo agroextrativismo. Nomenclatura está que receberam as contribuições do Conselho de Educação e da Secretaria de Educação do Estado do Amapá.

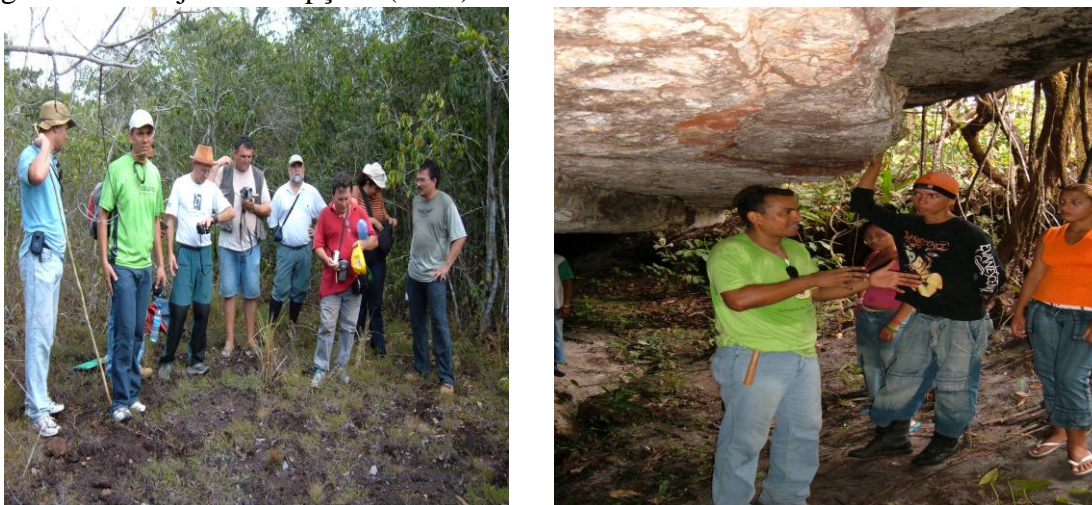
Mas, Nascimento (2005) traz a reflexão de que estes modelos de escolas baseadas na P.A. são para suprir a falta do poder público em implantar escolas no campo que atendam a demanda de escolarização e a capacitação técnica. Em relação estas capacitações que visam a EFAEXMA são previamente estudadas e identificadas de acordo com a localidade e característica das comunidades atendidas por cada EFA.

Para fortalecer o processo ensino-aprendizagem dos discentes e estabelecer parcerias com as famílias, a escola promove cursos voltados para ambos, como Manejo Sustentável de Açaizal, Enxertia, Implantação de SAFs, Manejo de Solo, Plantio Sem Queimar, Apicultura, Manejo Florestal para Usos Múltiplos, Manejo Florestal de Espécies Arbóreas de Várzeas, Artesanato em Fibra de Buriti, Artesanato com Semente, Criação de Galinha Caipira, Produção de Ração Alternativa, Previdência Social, Filtros Alternativos entre outros. As formas de promoção dos cursos acontecem com a colaboração de parceiros como a EMBRAPA, RURAP, SEMA, etc...

No ano de 2006 a EFAEXMA recebeu um grupo de professores e estudantes da Universidade Federal do Amapá sob a direção do Professor Dr. Jadson Porto com o Projeto Percepções que oportunizou aos estudantes do 3º ano do nível médio o exercício do olhar sobre os pontos turísticos da Região Sul do Amapá a partir da Vila do Maracá, que compreendeu as visitas em grutas arqueológicas presentes na região do Maracá, a quedas d'águas e cachoeiras no decorrer da estrada de Macapá-Jari, palestras sobre a vegetação e as rochas existentes, tipos de transportes, problemas sociais percebidos durante o roteiro, cooperativas de castanheiros, e outros pontos determinantes. Este estudo percorreu até a visita ao Município de Laranjal do Jari, Vitória do Jari e Monte Dourado (este pertencente ao Estado do Pará). Em todos esses espaços as visitas foram aos pontos mais importantes tanto em relação a sua atratividade e potencialidades como ao seu impacto negativo para a sociedade. Estes momentos significaram para os estudantes a oportunidade de aprender a trabalhar com diversos instrumentos tecnológicos: máquinas digitais, câmeras profissionais de filmagem e computadores.

Como fruto desta expedição, de acordo com as Fotografia 3, do Projeto Percepções, os estudantes levantaram questionamentos sobre a necessidade de uma capacitação técnica em turismo ou de guia de turismo para as pessoas que visitam a região sul do Amapá, com o intuito de gerar renda e possibilitar uma visibilidade da região do Maracá.

Fotografia 3 - Projeto Percepções (2006)



Fonte: A.M.A.F.,2006.

Nestes registros se percebe a interação dos educandos na atividade de exploração das áreas do Assentamento Maracá e proximidades, onde constataram vestígios das civilizações autóctones e as potencialidades daquele espaço.

O Sr. Miguel em sua entrevista relatou as dificuldades financeiras pelas quais tem passado a EFAEXMA deste 2007, e diz não ter certeza de quem é a culpa: se do Governo ou da má administração da escola, só sabe que seus filhos tinham sempre que retornar antes do término do período letivo. Essa situação piorou no ano de 2011 quando tiveram que parar os estudos, aconselhados pelos próprios professores da escola que diziam não ter alimento para manter os estudantes e nem aos animais, e assim paralisaram suas atividades sem previsão de normalização ainda neste ano de 2012. O que lhe traz grande tristeza, pois sua filha ainda pensa em retomar seus estudos, por se identificar bastante com a profissão e a metodologia da escola.

Nesta família se percebe que houve uma melhoria na qualidade de vida a partir do aproveitamento dos estudos dos filhos, assim representando o fenômeno do Capital Social, conforme Franco (2001, p. 49-50) salienta:

A observação revela (que dizer, pode-se inferir a partir da observação que existe alguma coisa – algum fator ou variável do desenvolvimento – que não pode ser reduzida às formas conhecidas de capital propriamente dita, nem de “capitalismo” (que se refere ao conhecimento, ao *know how* e à capacidade de criá-lo e recriá-lo – envolvendo, portanto, a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação, a cultura e a pesquisa e, sobretudo, o empreendedorismo, quer dizer, àquela característica dos humanos, chamada às vezes de imaginação criadora, que se revela como desejo, sonho e visão: desejo de materializar o desejo; o sonho a capacidade de realizar o sonho; visão e habilidade e competência para viabilizar a visão), nem de capital

natural (que se refere aos recursos naturais herdados, regenerados, recriado ou criados).

A análise sobre a existência do Capital Social se baseia em observações do cotidiano das comunidades, no caso da comunidade do Sororoca onde foi feita a pesquisa de 01 família, é uma pequena comunidade de familiares, que trabalham no extrativismo da castanha, cada uma família tem seu castanhal, mas trabalham também com a criação de pequenos animais para autossustentação, como aves e suínos, não se vê nesta comunidade o plantio de hortaliças. Mas, fazem uso das decisões coletivas, como a construção de um depósito para a reserva da produção da castanha, possibilitando assim, negociarem um melhor preço para venda de seus produtos por estar em maior quantidade. Como a afirmativa acima esclarece, são variáveis de desenvolvimento local, demonstradas nos índices de Capital Social existentes na capacidade de criar e recriar condições que venha suprir seus desejos ou sonhos coletivos.

Esse fato é fortalecido pela EFAEXMA de acordo com França (2006, p.51):

A Escola Família Agroextrativista do Maracá vem tentando de forma muito tímida ainda, estimular e desenvolver projetos que objetivam colaborar com o desenvolvimento sustentável da região amazônica por meio da formação dos jovens, das famílias e comunidades da região sul do Amapá, principalmente o município de Mazagão que tem uma cultura riquíssima, uma diversidade espetacular de recursos naturais, reservas arqueológicas impressionantes, um potencial turístico incrível para quem valoriza o meio ambiente e suas formas de vida cada vez mais surpreendentes.

A EFAEXMA tem proporcionado uma mudança social, porém todas as transformações de concepção ideológicas são lentas, e ainda por não terem apoio financeiro, ocasiona a descontinuidade nos seus serviços e ações, desequilibra o ritmo de trabalho da escola o que interfere diretamente nas famílias dos educandos, quando se trata em melhoria de qualidade de vida. Porém, incentiva-se na Metodologia da P.A. A promoção de interações sociais que impulsionam a formação de Capital Social, mediante Franco (*idem*, p. 54), são elas: “a) o reconhecimento mútuo; b) a confiança; c) a reciprocidade e ajuda mútua; d) a solidariedade, e, e) a cooperação.”

No caso da EFAEXMA são utilizados dez instrumentos da P.A.: os Planos de Estudo (PE); Colocação em Comum (cc); Acompanhamento; Caderno da Realidade (CR); Serão (atividades noturnas de dramatização e teatro); visitas a família; pesquisa de campo; atividades de campo; e, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ); aplicadas de forma equilibradas e interdisciplinar relacionando a grade curricular comum com as específicas (neste caso, o agroextrativismo), afirma a coordenadora pedagógica que monitora e orienta as

EFA's do estado, em entrevista na RAEFAP. Estes instrumentos contribuem para o fortalecimento das variáveis necessárias para o estabelecimento de Capital Social no ambiente escolar.

E, em virtude das diversidades existentes em cada comunidade pesquisada e das especificidades das famílias os índices são variantes do fenômeno do Capital Social. Mas, aos estudantes é unânime a promoção dos sentimentos citados acima.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento, discutiremos desde o processo de implantação da EFAEXMA relacionando com as atividades nos momentos atuais, dentro da dimensão dos atores envolvidos na relação escola e família, ou seja: as famílias atendidas, a modalidade da Pedagogia da Alternância e as entrevistas, anotações, registros fotográficos e análises documentais que perfazem a pesquisa de campo qualitativa. Com a finalidade de compreender os impactos da EFAEXMA e sua contribuição para formação do Capital Social e para o Desenvolvimento Local.

Para tanto, a pesquisa de campo foi desenvolvida através de duas viagens às localidades de Santarém do Cajari, Martins, Açaizal, Água Branca do Cajari e Marinho, pertencentes ao Município de Laranjal do Jari; Sororoca, Laranjal do Maracá, Vila do Maracá, Rio Preto e Carvão, estas são do Município de Mazagão. E no município de Macapá, capital do Estado onde fica localizada a Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (RAEFAP), foram feitas três visitas para possibilitar a escuta de vários atores sociais em momentos particulares; nestas foram feitos os registros fotográficos, observação da área, análise documental. Como nas visitas a Escola não estava com atividades por causa de problemas financeiros, foi contemplado outro ator representativo para as entrevistas que fundamentam este estudo, a Secretária Escolar.

A EFAEXMA é bem recente e para sua construção houve a solidariedade e ações coletivas de vários parceiros para sua implantação nos primeiros anos. Alguns destes alunos citados em depoimento do funcionário cozinheiro da escola cancelaram sua matrícula em virtude da falta de recursos deste do ano de 2007, como é o caso do aluno de Almerim – PA. O que também foi um fator observado nas visitas nas comunidades, muitos dos estudantes descritos como matriculados com base em documentações cedidas pela escola referente ao ano de 2010 não estão mais estudando na escola e nem morando nas comunidades identificadas, mudaram de domicílio em busca de prosseguimento dos estudos, como na comunidade da Vila do Rio Preto que apenas 02 estudantes ainda frequentam em virtude de sua mãe trabalhar como cozinheira na escola, mas que também relataram suas insatisfações.

Este fato ocasionou algumas lacunas para o melhor desenvolvimento deste estudo, então, com a ocasião de ocorrer o I Encontro das Escolas Famílias do Estado do Amapá e Entidades Parceiras no dia 15 de fevereiro de 2012, na Escola Família Agroextrativista do Carvão se aproveitou o momento para fazer entrevistas nos atores sociais que ainda não tinham sido encontrados.

Neste encontro foram discutidas as dificuldades que estão passando as EFAs no Estado do Amapá e as identificadas quais as sugestões tanto enquanto políticas públicas para este setor enquanto parcerias com instituições privadas, no final construíram um documento base para a Criação do Instituto de apoio à Educação do Campo que trabalha com a Pedagogia da Alternância.

Na maioria das informações coletadas afirmam que a implantação da EFAEXMA para os pais transformou a vida de seus filhos de forma positiva, e foi o meio que encontraram dos filhos permanecerem em família e nas comunidades. Assim as famílias não têm que se desfazer de suas propriedades para morar nas cidades.

A grande preocupação dos pais é possibilitar através dos estudos, que não tiveram oportunidade de ter, uma melhoria na qualidade de vida, continuidade da produção familiar e manter o vínculo com a terra. E o caso de outros estudantes concluintes que estão empregados em empresas privadas, como a Fundação Orsa ou governamentais, como servidor público, serve de estímulo para os que ainda estão estudando e para os pais.

É o que o pai de uma ex-estudante da comunidade do Sororoca traduz na sua fala em relação as mudanças identificadas em seus filhos:

Percebi as mudanças nos filhos, mais participação, teve, e fez assim uma coisa que eu ficava me perguntando, eles me explicavam umas coisas e eu mesmo dizia pra eles das coisas que eles não sabiam, e eles traziam informações boas pra mim e a produção como era que tinha que ser, eles tragam isso. Como eu tenho uma filha que tinha muita vontade, a Rosa, ela tem muita vontade de voltar estudar, ela engravidou, mas esse não foi o problema, o problema foi lá, ela foi uma pessoa que trouxe muita sabedoria pra mim, e eu também explicava do que eu sabia pra ela, foi uma troca que nos fizemos e hoje eu me sinto bem com isso.[...] essa parte de açafá, criação dos suínos, e a gente segue um pouco.

Ao questionar sobre o que deveria ser a Educação do Campo aos pais que estão com filhos na EFAEXMA, de forma unânime afirmaram, ser aquela escola que valoriza o trabalho com a terra e tem o seu retorno nas famílias, como é o caso da Escola Família Agroextrativista do Maracá, mediante o pronunciamento da mãe de aluna, da comunidade de Martins pertencente ao município de Laranjal do Jari:

Por que quando o aluno já sai de lá, sai capacitado para ingressar em todo o tipo de serviço. A escola família, que pra mim é um estudo mais capacitado, por que tanto estuda para aprender quanto para trabalhar no campo, por que já se viu muito exemplo de aluno que estuda lá que aqui dentro da região, que estudaram na escola família, já saíram com o emprego na mão, na fundação Orsa todos os três.

As comunidades mais distantes são as mais precárias em relação aos serviços prestados em educação, com escolas públicas que não funcionam o ano todo, e, convivem com a falta de professores comprometidos com o meio rural, que vem contribuir para a evasão escolar, ou faz com que procurem novas possibilidades de estudar em Macapá ou no Laranjal do Jarí, diante disto, a EFAEXMA, vem ser a possibilidade de estudo dos menos favorecidos e uma abertura a possível aprovação em concursos públicos.

Nestas escolas rurais não são construindo os vínculos necessários ao processo de aprendizagem e nem a pesquisa que investigue o saber empírico das comunidades que se destinam a dar aula; onde os professores se preocupam em cumprir o conteúdo programático estipulado pela Secretaria de Estado da Educação, e muitas das vezes, chegam nas comunidades e depositam seus prévios conhecimentos, não passando nem quinze dias nas localidades, onde deveriam dar o quantitativo referente a um ano letivo, e já encerram suas atividades voltando a capital, a cidade de Macapá, onde estão suas moradias. Esta realidade também atinge as Escolas Indígenas, estas trabalham as séries iniciais com professores da mesma língua materna, o restante do curso a partir do 6º ano do fundamental ao nível médio é na modalidade de ensino modular.

Essas observações estão bem presentes na declaração prestada na entrevista de campo, na Comunidade de Cajari, pela Sra. Maria Félix dos Santos, quando retrata a escola que existe em sua comunidade.

Sobre os estudos, o nosso filho não estudaram o ano todinho, e não sabe ler na 4ª série e nem escrever direito, não tem o apoio da prefeitura, assim como manter a escola que tenha uma aprendizagem escolar, como assim a merenda escolar, eles entram 7h30min e depois saem as 09h30min por causa da falta da merenda. E isso também prejudica a aprendizagem dos meninos, por que não completa, e todos os meses são desse jeito. Tem ensino modular e tem o regular de 1ª a 5ª série, e depois pra frente é negócio do módulo, que eles criaram, até a 8ª série e não tem nível médio. (Maria Félix dos Santos – 51 anos, Comunidade: Martins – Laranjal do Jari, em 11.01.2011)

Na sua fala retrata a ausência de seus direitos atendidos, a presença descaso com as escolas que estão no campo, e a falta de fiscalização dos órgãos gestores, que resultará posteriormente um abandono progressivo, desde os professores, a direção escolar, os prefeitos e o governo; e a criança se torna excluída da sociedade letrada, primeiramente, e da ascensão e participação social. Sendo que as consequências não refletem apenas na falta de aprendizado que tem gerado nas crianças e adolescentes, mas na motivação que lhes é transmitida em parar de ir a escola. Aumentando a evasão escolar no campo, e os poucos que chegam ao final do

nível médio, se percebem sem condições de competir no mercado de trabalho, ou em concursos públicos, pois não receberam uma formação digna para continuar no ambiente em que vivem, como profissionais qualificados.

Estes fenômenos sociais são mais presentes nas comunidades distantes das cidades e de difícil acesso, o que não é o caso da Vila do Maracá onde se encontra a EFAEXMA, pois neste ano de 2012, a vila do Maracá, onde a escola esta situada desde 2002, já consta com a presença de uma creche, uma escola da prefeitura que oferta o ensino da 1ª série a 5ª série e uma escola estadual com o ensino desde o 1º ano do ensino fundamental até o nível médio em sistema modular. E, são subsidiadas pelo transporte escolar, tipo ônibus e catraio (pequeno barco) se for necessário. Todas essas estruturas se encontram bem próximas à escola.

Diante destas observações direcionará a duas análises reflexivas: os impactos da EFAEXMA nas comunidades e as suas contribuições para o Desenvolvimento Local.

5.1 IMPACTOS DA EFAEXMA NAS COMUNIDADES: CONSTRUÇÃO SOCIAL NAS COMUNIDADES ATENDIDAS

A função social da educação à luz da Sociologia da educação se traduz nesta frase de Meksenas (1988, p. 40):

Uma das tarefas da educação nas sociedades tem sido a de mostrar que os interesses individuais só se podem realizar plenamente através dos interesses sociais. Em outras, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra a este que, sozinho, o ser humano não sobrevive. Ao contrário, o ser humano só desenvolve potencialidades em contato com outras pessoas, com o meio social. A convivência no grupo, por sua vez, só é possível se o indivíduo acatar certas regras comuns a todos, se for capaz de 'abrir mão' de alguns de seus desejos para ter outros, socialmente aceitos.

O primeiro questionamento se pauta na identificação sobre a implantação da EFAEXMA, se foi fruto dos anseios dos moradores do Assentamento Maracá ou de pessoas externas a ele. O que se percebeu nas entrevistas a existência de duas ambivalências sobre a criação da escola, mesmo que todos, unanimemente, digam ter sido de uma carência apresentada pelo assentamento Maracá, não negam que todos os processos de sensibilização e orientações vieram ser mediados por pessoas de outra escola família e instituições parceiras. Assim, compreende-se na não identificação com a escola pelos dos moradores da vila, que retratam existir um caráter de rivalidade entre a Escola pelos seus alunos com a Vila do

Maracá, moradores e alunos da escola pública.; e os relatos de conflitos entre familiares e a escola na discordância dos acordos coletivos firmados.

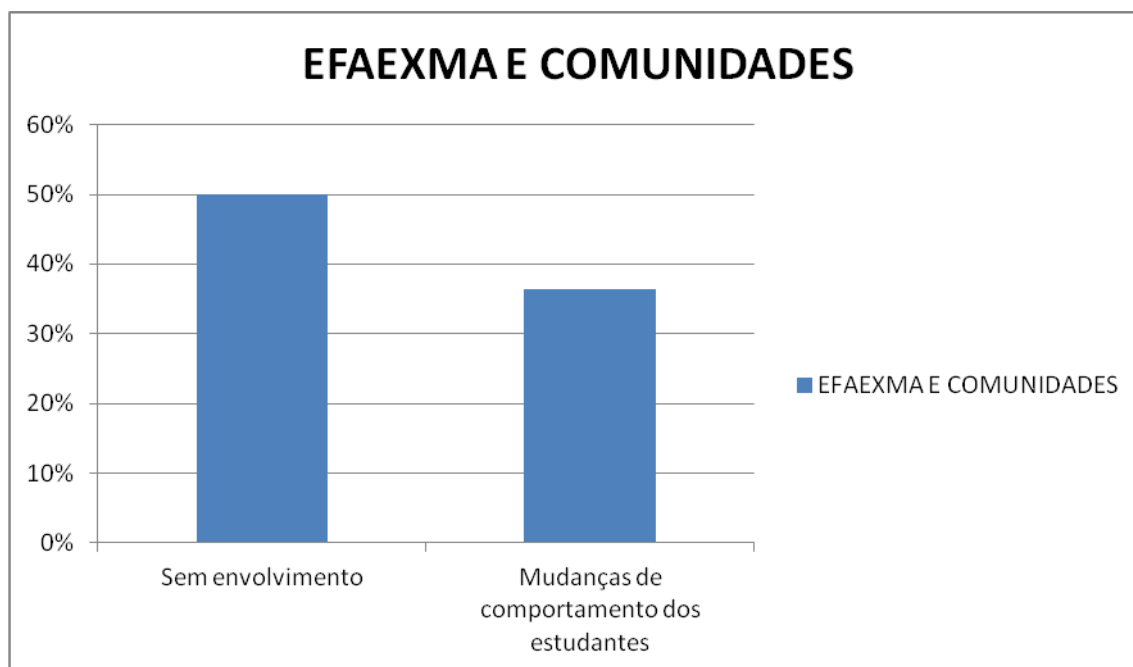
Observa-se na entrevista feita ao Presidente da ATEXMA, Sr. Francisco que também é sócio-fundador da Associação da EFAEXMA e pai de ex-alunos:

A necessidade da EFAEXMA (está na) carência da falta de escola, a gente se entregou-se aos parceiros da RAEFAP, ela foi voltada só para o assentamento e depois os vizinhos do assentamento a gente foi acolhendo eles aqui por que a escola é difícil esse acesso das localidades. E a escola tem esse processo de 15 dias na escola aí os outros do Cajari, Vila Nova e a escola agrega. (*grifo nosso*)

Nesse seu depoimento Sr. Francisco diz ter de fato a necessidade de escola na localidade, mas foi uma criação incentivada pela RAEFAP prioritariamente, a qual os moradores “se entregaram” a proposta de escola que estavam apresentando, e que o maior problema de falta de escolas estão nas comunidades de difícil acesso ou mais distantes da Vila do Maracá.

Ao fazer uma análise sobre a relação existente entre a EFAEXMA e as comunidades assistidas possibilitou o seguinte resultado apresentado no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Relação da EFAEXMA com as comunidades assistidas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

Como demonstra no gráfico acima a maioria dos entrevistados em seus depoimentos falaram desconhecer ou não haver nenhuma relação, projeto ou até mesmo visita da EFAEXMA as comunidades, salienta-se que inclui-se as famílias com filhos na escola, que afirmam nunca terem recebido uma visita técnica ou periódica de alguém da escola, que seria um dos instrumentos apresentados pela EFAEXMA a visita as famílias, que verificaria se está ocorrendo as atividades da alternância e a aplicação dos conhecimento adquiridos nas atividades de campo no tempo escola.

Como se pode confirmar neste depoimento da ex-aluna Vaniele, moradora da Vila do Maracá, concluinte do nível médio, e atualmente conclui a faculdade na capital Macapá, afirma que os primeiros anos da EFAEXMA:

Eu acho na EFA na comunidade nem tanto, por que a integração da comunidade com a escola família com a vila é **mínima**, você vê que as pessoas da vila não tem contato com a escola família, no início você via uma rivalidade, as pessoas criticavam: por que você quer ser certinho, você quer isso; a escola família você tem regras, as pessoas faziam caçoadas, debochavam, existiam uma rivalidade, as pessoas debochavam, o contato da escola com a vila é o mínimo, e você pode perceber que os alunos são poucos que estudaram lá e são poucos que estudam. (A EFAEXMA) Contribuiu muito para as localidade mais distantes, de estudo, tudo, por que tem escola pública aqui na vila, tem o ensino modular e as pessoas não tem muito esse contato. *(grifo nosso)*

Reafirmado, de outra forma pela moradora da Vila do Maracá e que nunca teve em sua família pessoas que estudaram na EFAEXMA, Srta. Francimara:

Pra comunidade em si, acho que não por que a escola família ainda por ter esse movimento de se incluir na comunidade **ela ainda não esta incluída aqui**, por que o número de alunos daqui são poucos, e ela não faz ações dentro da comunidade. Eles vivem meio isolados, acho que é a dinâmica da escola que não permite essa integração com a comunidade.

Percebe-se nos depoimentos que o projeto de implantação da EFAEXMA não reflete uma construção social da Vila do Maracá, mesmo que os atores que ainda representam as Associações do Assentamento Maracá sejam os mesmos que estavam no ano de 2000 e que eram também representantes dos movimentos sociais desta localidade. Com base em Franco (2001, p. 51), para que possa existir o Capital Social é preciso ser ter o: “[...] fator (que) depende das relações sociais- das relações estáveis e duráveis estabelecidas entre pessoas e grupos numa dada sociedade. Percebe-se, ou infere-se, que este fatos é a função do conjunto dessas relações.” Se faz necessário que a EFAEXMA transponha os seus muros que estabeleça relações com as comunidades, este é a base para o estabelecimento de laços de

cooperação, solidariedade e confiança, que não existe entre a EFAEXMA e a Vila do Maracá, onde a escola está inserida até o final desta pesquisa constatou-se apenas 01 aluno matriculado proveniente da vila.

Como conclui Nascimento (2005, p.153) em sua pesquisa:

No caso da experiência no Estado do Amapá, há que se questionar se realmente ocorreu o desenvolvimento de capital social, mas a experiência indica alguns indicativos do que se poderia configurar enquanto tal, devido a alguns fatores: as escolas surgiram da iniciativa das lideranças sindicais, que representavam comunidades diferenciadas; foram todas construídas através de mutirões, para a ocorrência da diminuição do capital físico tratado acima; durante algum tempo foram mantidas com recursos das famílias, mas sem muita demonstração de uma capacidade de formação cívica e intervenção crítica na realidade. No entanto, há que se destacar que as comunidades beneficiadas não se envolveram integralmente com a proposta, tendo-a como sua, as lideranças estavam sempre à frente, por possuírem grande influência política junto ao poder público, tiveram a colaboração financeira da ONG italiana no primeiro momento, e posteriormente do governo estadual, outro fator a acrescentar é a própria trajetória de conformismo²² da população [...].

Na EFAEXMA esse sentimento de pertença ao projeto EFA não foi construído com todas as famílias que hoje fazem parte do projeto, e outro ponto fundamental, é que já existia na vila escolas públicas em que os estudantes podem ir e vir no mesmo dia para sua moradia, com o auxílio do transporte escolar, sendo mais atrativo. Então, atualmente para os moradores da Vila do Maracá a escola família não traduz em uma necessidade, assim não se identificam com a escola. E, além do mais, não há existência de ações que articulem a Escola à Vila do Maracá e as demais comunidades, sendo assim, os impactos da EFAEXMA dentro destas comunidades são muito insignificantes, mesmo que apresentem a necessidade de um curso técnico profissionalizante para seus filhos ou mesmo cursos de capacitação específica em computação ou voltados ao extrativismo, com a finalidade de motivar aos jovens permanecerem no campo e com recursos para desenvolver suas propriedades.

Porém, todas as famílias com filhos na escola e nos depoimentos de ex-estudantes afirmam perceberem mudanças no seu comportamento ou dos seus filhos, dentro de casa e nas relações pessoais na comunidade.

Como se apresenta nas entrevistas com as comunidades mais distantes em relação à EFAEXMA esse discurso se modifica, as famílias apresentam os impactos positivos apresentado pelos seus filhos dentro da comunidade:

²² O conformismo que a autora trata refere-se ao processo histórico de opressão e dominação, e que tornam os humanos presos ao assistencialismo. C.f.: Pedro Demo.

Através da minha filha muitos estão ansiosos pra querer colocar seus filhos lá, por que tanto ela estuda lá como aqui. E as pessoas ficam indagando como é para colocarem seus filhos lá. Um dia desse uma mãe perguntou qual é o sistema da escola família? Eu tive falando, que lá deve manter o respeito como se fosse casa de pai e mãe, todos são considerados como irmãos. E aí ela perguntou se paga alguma coisa? Eu disse paga. A alimentação, sessão e a associação e o transporte, e muitas coisas pessoal a gente tem que manter. É que muitas pessoas querem colocar seus filhos lá, mas pensam que não tem essa regra. E isso ai tudo existe na escola família. (M.F. 51 anos – Comunidade de Martins- Laranjal do Jari)

Em virtude da dificuldade que está comunidade tem em relação aos serviços de educação a EFA se traduz em uma saída para se obter uma educação de qualidade e prosseguimento dos estudos, e pelo destaque que sua filha tem dentro da comunidade, em participar de reuniões na igreja local e auxiliar na escola de anos iniciais do ensino fundamental faz-lhe reconhecida como estudante de uma EFA. Porém, apresentam desconhecimento sobre os sistemas e normas que envolvem a Escola.

Em outros depoimentos colhidos através de entrevista em grupo focal na comunidade do Marinho, que está situada dentro de uma área de Reserva Ambiental, onde vários moradores já tiveram filhos na escola, e alguns estão em fase de conclusão dos estudos. Nesta comunidade a produção familiar é voltada a agricultura, no cultivo de cupuaçu e a farinha; e no extrativismo da castanha, estes moradores relatam:

A questão da Escola Família do Maracá é uma instituição nova, não tão nova, que veio desenvolver de 06 anos para cá, uns terminaram. E aqui na nossa comunidade tem alunos, pessoas que já passaram por lá, que terminaram o terceiro ano, que terminaram foram fazer faculdade; hoje tem 3 na cidade formado. Hoje tem pessoas dentro do IF (Instituto de Floresta) tem a Mayda e que contribuíram bastante para a questão de projetos, do mapeamento dos Castanhais, isso foi trabalho dos alunos da Escola Família, específico do Maracá. Tem todo um levantamento, tem todo um trabalho e hoje eles estão dentro do Projeto Carbono, não só do Maracá, mas Maracá e Carvão, são em torno de 20 alunos que estão trabalhando dentro do projeto carbono. A Escola Família ainda não caiu para a população. Como um projeto de educação diretamente, mas é uma educação nova e se adéqua bem para o modelo extrativista. É um caminho que se torna mais curto, pois o produtor tem que colocar o filho na cidade, e acaba (vindo) com os costumes da cidade, desviando do estudo para cair na balada, naquelas coisas que acaba trabalhando a formação dele. (N.G.V. – 37 anos – Comunidade do Marinho)

Neste depoimento se percebe a influencia benéfica da EFAEXMA as famílias que tiveram seus filhos na escola. E as modificações que ocorreram devido a sua formação e o retorno que estão trazendo para a comunidade, como os projetos em parceria com outras instituições que auxiliam em sua formação e contribuem para que os alunos construam suas redes sociais.

A grande contribuição que os sujeitos sociais se referem quando falam da Escola Família se traduz na permanência da identificação com o trabalho na agricultura e no extrativismo, a possibilidade de adaptar novas técnicas e mudança de comportamento, para as famílias a possibilidade de se ter um filho ou filha que possua o nível médio concluído e um curso técnico já vislumbra uma possibilidade de emprego em uma empresa ou no Estado, que se traduz na melhoria da qualidade de vida de todos os familiares. Porém quando se referem a melhoria de qualidade de vida, pensam em seus filhos terem condições de fazerem faculdades ou passarem em concursos públicos, e não permanecerem seu lugar de moradia, ou desenvolvendo a propriedade. Apenas um pai apresentou esta vontade de desenvolver sua propriedade juntamente com seus filhos.

Porém, lhes faltam à compreensão da importância da escola para a comunidade, e da escola com eles em promover a relação escola-comunidade com o intuito de levar a conscientização de suas condições de *oprimidos* e assim se opor a situações desqualificantes que estão presentes na realidade. E com este entendimento favorecer o processo de libertação necessária para o estabelecimento das relações dialéticas e transformadoras dentro de sua comunidade que venham promover o desenvolvimento local.

E também esbarram na ausência de escolas, universidades, escoamento da produção, outros fatores assistenciais (transporte, saúde, energia elétrica contínua, etc.), ainda a característica das famílias é de subsistência, essa condição social que levam os pais a auferirem uma melhoria de vida, que para eles só se dará longe da situação que hoje vivem.

A EFAEXMA tem possibilitado a vivência da ação reflexiva aos seus educandos através da aplicação de seus instrumentos como o Plano de Estudo, que estimulam a pesquisa na comunidade, identificação de potencialidades e especificidades. Mas, pela falta de monitoramento fora da escola, que deveria acontecer com a visita às famílias por monitores da escola, este fim não está sendo alcançado. Assim, percebe-se que a escola está promovendo ações una, voltada apenas para o espaço escolar e para a transformação dos seus alunos dentro da escola, não externalizando suas ações a fim de potencializar seus impactos nas comunidades assistida por ela, e favorecer o sentimento de pertença aos envolvidos.

Como afirma Meksenas (1988, p. 41), sobre as características que devem ter a educação:

A educação é una: deve inculcar no indivíduo ideias que fazem parte do meio social em que vive. A educação é una porque reproduz a sociedade. [...] ela reproduz os valores essenciais de cada sociedade. A educação múltipla, além de una, ademais dos valores comuns a todos os indivíduos de uma sociedade, que ela transmite, existe uma soma de conhecimentos distintos [...] Portanto, apesar de ela ser una,

pode existir dentro dessa unidade uma certa diversidade ou especialização de conhecimentos.

Ou seja, a EFAEXMA em virtude de seus vários instrumentos pedagógicos deveria oferecer uma educação múltipla, mas pelo desequilíbrio e conflitos internos tem proporcionado uma educação centrada no aluno em um ambiente apenas, o da escola. Esquecendo-se e afastando-se no ambiente, casa.

Como indica Paulo Freire, que a educação tem que promover para ter o sentido de mudança social:

[...] a educação, como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. [...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ator ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15)

E, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo a Educação ofertada no campo deve compreender e entender toda a diversidade de matizes, culturais, sociais e de trabalho que este espaço compreende, reproduzindo essa multiplicidade de características sociais, que Freire (1979) apresenta, que não é apenas a compreensão de mundo, é a leitura da vida, ter um ato politizado, crítico diante das realidade, que cause uma nova conduta de não mais aceitação apenas, mas de transformação social.

Deve-se também, levar em consideração o processo histórico atual que as EFAs do Amapá estão vivenciando, que tem desequilibrado as relações dentro da RAEFAP e atingindo as famílias assistidas por causa da falta de oferta de serviços escolares. Em entrevista, o atual coordenador da EFAEXMA, fez diversos esclarecimentos em sua fala quando tratou de desafios e dificuldade da escola:

Estrutura física principalmente para comportar os alunos, principalmente dormitórios, questão de convênios, hoje as escolas famílias são mantidas pelas associações, que no início do processo de associação houve um trabalho com as famílias, e como as associações não terem uma condição financeira, ou até um conhecimento por esse modelo, faziam os convênios e pecavam nas prestações de conta, e que hoje implica na construção de novos convênios principalmente por causa da prestação de contas. E a nossa maior dificuldade é da prestação e repasse do governo em não pagar, e o descompromisso do estado em cumprir os acordos com as escolas famílias, eu sempre falei que a gente não esta tomando o espaço nem do município e nem do estado, a gente só esta preenchendo uma lacuna que é deixada por esses dois poderes, tanto por que o município quanto pelo estado. Eu vejo que é importantíssimo.

A grande aflição pela qual as escolas famílias do estado do Amapá estão passando têm reforçado o sentimento de desconfiança por parte dos pais que pela incerteza da continuidade dos serviços estão com receio de continuar com seus filhos na escola, e se preocupam como ficará a capacitação técnica, a formação para o campo; pois de forma unânime dizem ser a EFAEXMA a única forma de educação que trabalha o sujeito para a vida e para o trabalho, e as escolas públicas, além de falta de espaço, também não trabalham a formação integral preconizada pelas EFAs, conforme o depoimento abaixo:

Para mim e para meus filhos que estudam lá ela foi boa. E agora só que não foi melhor e quando era para os meninos caminharem melhor ela falhou. Na hora que os meninos estavam terminando ela falhou, nem se foi culpa de alguém ou de governo, mas ela falhou, estava findando o ano. Por que ficou aquela de que não tinha mais aula, faltava alimentação, faltava essas coisas aí foi isso que fez as crianças e os adultos saírem e não voltarem, por que até hoje mesmo ela não esta funcionando normal. [...] Desde 2007 que começou nesse negócio, tinham dias que não tinha alimentação, não tinha nada, até mesmo os alunos quando a gente ia lá pediam para voltar pra casa por que não tinha nada mais, e os professores diziam, que se tinha pai que quisesse pedir para os filhos voltarem para casa podiam falar, por que a situação não tá boa, e teve uns que saíram por que não queriam nada, os meus mesmo eu dizia, lá não é casa de morada é apenas uma escola pra você aprender pra amanhã depois não tá lá, o bem ou não mais esta lá. E o próprio diretor dizia que não tinham condições dos alunos estarem lá. Vocês sabem que o governo não deu mais atenção pra escola, virou as costas e não deu mais. (sr. Miguel, comunidade do Sororoca)

A EFAs nasceram de um projeto de autossustentabilidade através das famílias assistidas, porém pela grande demanda e a produção do campo se basear em poucos produtos que são apenas complementos alimentares, os responsáveis ficam à mercê dos acordos feitos com governantes e com outras instituições e na quebra de algum desses acordos fragiliza todo o sistema educacional das EFAs, onde neste momento o impacto apresentando da escola a família têm sido de forma negativa, pela não prestação do serviço, pelo transtorno e custo da ida dos alunos e o seu retorno por não ter aula, e a falta de pagamento dos funcionários das EFAs.

Porém, essas ações não podem negar as contribuições já feitas às famílias que possuem hoje seus filhos já formados, trabalhando na comunidade, nos órgãos governamentais, por terem passado em concurso públicos, que se traduz na satisfação das famílias e comunidades pela valorização daquele ontem aluno e hoje profissional respeitado dentro da comunidade e que serve de referência para outros jovens; além dos laços estabelecidos de solidariedade, percebíveis entre as EFA's na ajuda mútua, na luta pela não paralisação das atividades e reivindicações de seus representantes aos governantes, como por exemplo o I encontro das EFAs, a fim de buscar junto à rede de colaboradores e Governo do Estado, a partir de suas instituições: Instituto da Floresta, Secretaria de Estado de

Desenvolvimento Rural, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Estado da Educação e outras, mecanismos e possibilidades para a continuidade dos serviços ofertados pelas EFAs no Estado. Para tanto, traz-se parte do discurso do Presidente da RAEFAP, sobre este evento:

As EFAS são muito importantes para as famílias do campo, para o povo que estuda e que constrói essas escolas, é por isso que estamos pelejando muito mais por nossos alunos. As EFAS ajudam e participam o Governo e com suas próprias terras.[...] A criação de um instituto de apoio para dar subsídio a educação do campo, um papel mais político, criar um espaço institucionalizado, qual seria o melhor caminho, um instituto, uma fundação, e os encaminhamentos, que iremos conversar neste dia.

A proposta de criação de um Instituto de Educação do Campo já estava sendo articulada pelos representantes da EFA's e Conselho Nacional dos Seringueiros junto ao Governo do Estado, mas era necessário ser uma discussão ampla e de entendimento de todos os envolvidos, para possibilitar o fortalecimento e a garantia de que as reivindicações fossem atendidas. Vale ressaltar que, até o presente momento os resultados deste encontro estão restritos a reuniões de pequeno grupo.

5.2 A FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL E OS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL DA EFAEXMA

Para se medir a existência de Capital Social se faz necessários detectar o crescimento de alguns níveis de confiança, cooperação e solidariedade. Ao relacionar esses índices com a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância estabelecendo os parâmetros na análise a partir das atividades discentes; a aplicação dos instrumentos da P.A. e sua funcionalidade na práxis pedagógica; e o Projeto Político Pedagógico.

Através das observações feitas às atividades discentes se referem a atividades em sala da aula, tarefas de limpeza do ambiente escolar, prática de campo, a elaboração do café da manhã e limpeza da copa-cozinha, prática de campo, momentos de lazer e momentos de religiosidade. Todas essas atividades são organizadas e bem planejadas para que não se tenha repetição de tarefas de uma sessão para outra; a possibilidade de rodízio e a organização de grupos. O cumprimento rigoroso de todas elas baseadas no acordo coletivo na semana

chamada de “adaptação”²³. Estas relações mediadas entre os educandos e os monitores promovem o surgimento de laços de confiança e cooperação, intensificando a interação social, a troca de saberes, com a mediação pelos monitores.

Nas aplicações dos instrumentos da P.A o direcionamento dos demais instrumentos se dá na aplicação, pesquisa e construções teóricas e dialógicas do plano de estudo (P.E.), este como um tema-chave deve proporcionar a integração e o dialogo dentro da família do educando com seus pais e irmãos, e partindo deste produto com a comunidade.

Para Freire (1979, p. 18):

[...] procurar um tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

É com esse objetivo de proporcionar aos educandos serem os próprios atores sociais de sua vida e realidade, é que a Pedagogia da Alternância propõe esses momentos, do antes (comunidade) e depois (escola), onde no seu retorno ao ambiente escolar, mediado pelo monitor, sejam capazes de construir uma compreensão textual das diversas realidades apreendidas em sala de aula, chamada de Colocação em Comum (CC), que posteriormente confrontaram com as disciplinas escolares, em um processo interdisciplinar, transmitidas de forma criativa²⁴ para o Caderno da Realidade (CR) e em grupos socializam e apresentam a todos em um grande momento chamado serão.

Todo esse retorno aos instrumentos da Pedagogia da Alternância acredita-se ser necessário para que possa se compreender os diferentes processos pelos quais são construídos o conhecimento dentro da EFAEXMA, e que contribuem para uma visão politizada e crítica desse educando, sempre o impulsionando a agir com liberdade, em construir e de aceitar ou não sua condição dentro da sociedade, pois como Freire (1979, p. 31) afirma:

[...] os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua *práxis* e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade.

²³ Refere-se a uma semana em que os futuros alunos(as) ficam na escola para conhecer seu funcionamento e organicidade, a fim de saber se é este seu interesse. Podendo também, os pais participarem desta semana de adaptação.

²⁴ Forma criativa se refere a liberdade do educando de se expressar como quiser, e utilizando letras, desenhos, figuras, fotos... O que para ele está melhor para transmitir o seu conhecimento.

Com o uso destes instrumentos os educandos se percebem enquanto oprimidos, são aqueles que estão excluídos dos serviços básicos que são direitos coletivos da sociedade (educação, lazer, saúde), e ao entender essa condição se libertam, buscando mecanismos no grupo social para se opor ao poder dominante que lhes nega seus direitos. Freire reforça que só quando se percebem na condição de oprimidos é que podem auferir a liberdade.

Ao relacionar esses fundamentos com as entrevistas percebeu-se que todos os entrevistados têm ideia da educação que deveria ser prestada no campo, mas permanecem na condição de conformados e excluídos do processo, principalmente aqueles que nunca tiveram contato com as EFAs. Vejamos nas falas abaixo:

Aqui nesse colégio aí (escola da Prefeitura dos anos iniciais do nível médio), os professores mais faltam do que dão aula, não é verdade. Era pra ter começado na segunda-feira, mais até hoje (quinta-feira) não chegaram, até eles virem os alunos da 1ª série já esqueceram o que foi dado. Eles vão para passar só o fim de semana, eles passam uma, duas semanas, então aqui não esta sendo uma educação de qualidade, acho que esta faltando mais as pessoas ficarem de olho, os professores terem mais responsabilidades. quando houve a enchente em Laranjal (do Jari), lá não teve aula, e os daqui também queriam feriar, não tendo lá, também não teriam aula aqui. eles moram em Laranjal do Jari. E o modular de 5ª a 8ª série, e depois apenas para o Água Branca. (P.P.F. -27 anos – comunidade Martins / nunca teve filhos na escola)

Outro depoimento apresenta o descaso com o serviço público de alguns professores fazem no campo, que fortalece o apresentado acima:

A educação no campo, assim pelo professor ficar a vontade e não ter quem fique fiscalizando ali por perto tem dias que fica dias sem ter aula, e por ter pouco aluno, o Governo diz, que um professor tem que dar aula para 1ª. Série, que agora é 1º. ano, você vai dar para o 2, 3 e 4 e acaba juntando várias séries na mesma sala. Eu acho isso uma dificuldade, que eu estudei e que o aluno acaba encontrando. E assim, até mesmo digo, dos costumes local, que a escola tradicional, pública, acaba não atentando para isto. Não dá uma aula de educação ambiental, para o aluno ter, aqueles cursinhos ambientais e crescer com aquilo.[...] mas é questão hora aula, que os professores dão menos aulas, falta de merenda; o diretor ele é diretor e também da aula, atrapalha um pouco, o dia que ele esta cuidando das questões políticas pra dentro da escola fica sem aula. Já outro que vai cobrir e às vezes falta merenda (ela que é merendeira da escola sabe muito bem). Aí o professor em vez de soltar 12h00 solta 11h00, aí já perderam 01 aula de aula e acaba prejudicando o aprendizado da criança. (N.G.V. – 27 anos – Reserva Cajari)

A compreensão de que o serviço educacional prestado no campo não condiz com as necessidades dos educandos, e a forma e a responsabilidade dos gestores estão bem distantes destas demandas, mesmo que já se tenham avanços na oferta de serviços e escolaridade educacionais, são as formas camufladas do fazer político, que não atendem a população e desta forma contribuir para a alienação e exclusão ainda maior dos camponeses. Silva (2009,

p. 80), afirma o papel contemporâneo que os modelos convencionais de escolas do campo estão desenvolvendo:

O Brasil é portanto mais rural do que se imagina. As sedes municipais são apenas **idades imaginárias**, conforme coloca o Prof. Eli da Veiga, e as políticas dirigidas a eles não podem manter a dicotomia rural-urbana. Além disso, predomina ainda a ideia de um rural como o lugar de escassez. A escola é um dos instrumentos de reprodução e fortalecimento desse imaginário: o campo como um lugar onde predomina a escassez. Para alguns “não é lugar de viver, apenas de sobreviver, ou de sair dele o mais rápido que puder”. Por isso, que um dos fundamentos da Educação do Campo, é resgatar o campo enquanto um lugar de vida, de morar, de trabalhar, de ser feliz, lugar de construção de identidades (que tem particularidades e referências identitárias).

E para se desconstruir esse entendimento, se faz necessário a construção de um novo paradigma e toda construção e reconstrução leva-se tempo, e, provocam rupturas, reflexões, pertença e aceitação ou não do novo, pois de acordo com Giroux (1999, p. 33) “Todo novo paradigma tem de criar sua própria linguagem, porque os velhos paradigmas, através do seu uso de formas de linguagem particulares, produzem conhecimento e relações sociais que em geral servem para legitimar relações de poder específicas.” Ou seja, a Pedagogia da Alternância transmite esse novo, e é preciso proporcionar aos atores sociais esse entendimento a fim de que se obtenha uma ação coletiva de mudança social que vise a melhoria na qualidade de vida.

Para o movimento EFA's no Estado do Amapá essa ação coletiva é exercida pela RAEFAP, por concentrar as articulações políticas e o planejamento pedagógico das EFA's, como um fio condutor que interliga uma escola a outra e permite inserir novos parceiros para suprir as novas demandas e se fortalecer enquanto movimento social, não mais representando algumas comunidades, mas todo o Estado do Amapá. Nascimento (2005, p. 119-120) parafraseando Sherer-Warren, diz:

[...] diz que há nesta forma de auto-organização e de relacionamento interorganizacional com base na ação coletiva, chamada de rede, pressupostos ideológicos para tal forma/estratégia de organização e relacionamento. Primeiro, pressupõe a criação de uma nova utopia de democracia, em que as relações políticas seriam horizontalizadas e em que haveria maior reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pluralismo ideológico, e segundo, aposta na possibilidade de conectar o local ou específico com o global ou com o interesse mais geral de uma cidade, de uma região ou mesmo de um planeta. O processo de criação da RAEFAP vincula-se a esta lógica enquadrando-se tanto dentro do primeiro como do segundo pressuposto.

E ainda reforça essa compreensão de rede, na necessidade de analisar como se dão os elos relacionais dentro da Rede, ainda com base em Sherer-Warren citado por Nascimento (*idem*, 121):

[...] para pesquisar redes de movimentos como conceitos propositivo, de poder local, e resgatar as contribuições multidisciplinares, propõe-se analisar, a forma de mobilização de recursos – a partir da determinação dos recursos humanos mobilizados (ONG, movimentos populares, cidadãos informais interessados, líderes políticos, etc.), verificar que tipos de elos se estabelecem entre esses atores sociais mobilizados e recrutados. São eles horizontalizados ou se repete a velha tradição política da hierarquia e do clientelismo? Qual a base social e cultural de origem dos participantes da rede? Há processo de inclusão dos atores na sua diversidade? Como o princípio da confiabilidade se combina com o princípio da complementaridade pela diferença? A estratégia de organização e de ação – verificar qual a forma de institucionalização das redes e como se dá esse processo de formalização, como se combinam redes sociais do cotidiano com as redes político-estratégicas que visam interferir no poder cidadão? [...] Mesmo que existam tensões internas nas redes entre esse imaginário democrático e as velhas formas de relacionamento e de se fazer política, no nível simbólico passa-se a exigir um novo campo político-cultural. (*grifos originais*)

A RAEFAP como órgão articulador é o responsável em criar a rede e alimentá-la com ações políticas estratégias que se oponham ao clientelismo e ao favorecimento próprio, assim essa instituição representa as 05 EFAs que existem no Estado do Amapá.

A adesão de novos atores e o respeito a suas diversidades é uma atitude presente na EFAEXMA, mesmo que haja presença de conflitos internos não prejudica seu valor simbólico representado no seu papel junto à comunidade, pois sempre se traduz em um referencial de educação para os povos do campo, a participação sempre é impulsionada, principalmente em virtude da Associação que dá origem à Escola Família, então, todos têm que entender que tipo de escola é o seu papel dentro da mesma. Outro fator que determina a promoção da formação do Capital Social são os laços de confiabilidade em que as famílias transmitem a responsabilidade para a Escola em cuidar de seus filhos inteiramente durante os 15 dias que estarão no ambiente escolar.

E ao entrevistar os ex-alunos foi possível entender o que lhes levou a EFAEXMA e como perceberam sua transformação social e proatividade impulsionada pela metodologia e ensinamento da escola:

Facilita o trabalho de sindicato, essa coisa mais revolucionária, trabalha muito mais do que na escola pública, você tem mais contato de reivindicação, então eu acho que a Escola Família eu gostei muito de ter estudado lá por que a gente aprende a lidar fora daquilo ali, não só aquele mundinho fechado, você tem visões amplas. (V.S. – 22 anos – Vila Maracá, concluinte do Nível Médio, não optante pelo pós-médio - profissionalizante)

Diante deste depoimento do próprio educando que passou por esta modalidade de ensino percebe-se que ela modificou suas atitudes, tornando-lhes mais politizados, aptos a requerer seus direitos e entender suas necessidades, a ponto de opinar se esta formação profissionalizante irá suprir seus anseios pessoais, bem como a função que a escola exerce em formar integralmente, possibilitando a vivência dentro dos movimentos sociais, na participação representativa nas assembleias da Associação, com direito a voz e voto, e no uso do diálogo para superar conflitos que venham surgir em virtude de quebras de regras ou de convivência. Assim, percebe-se o desenvolvimento nos educandos de Capital Social suficiente para seu desenvolvimento humano e social.

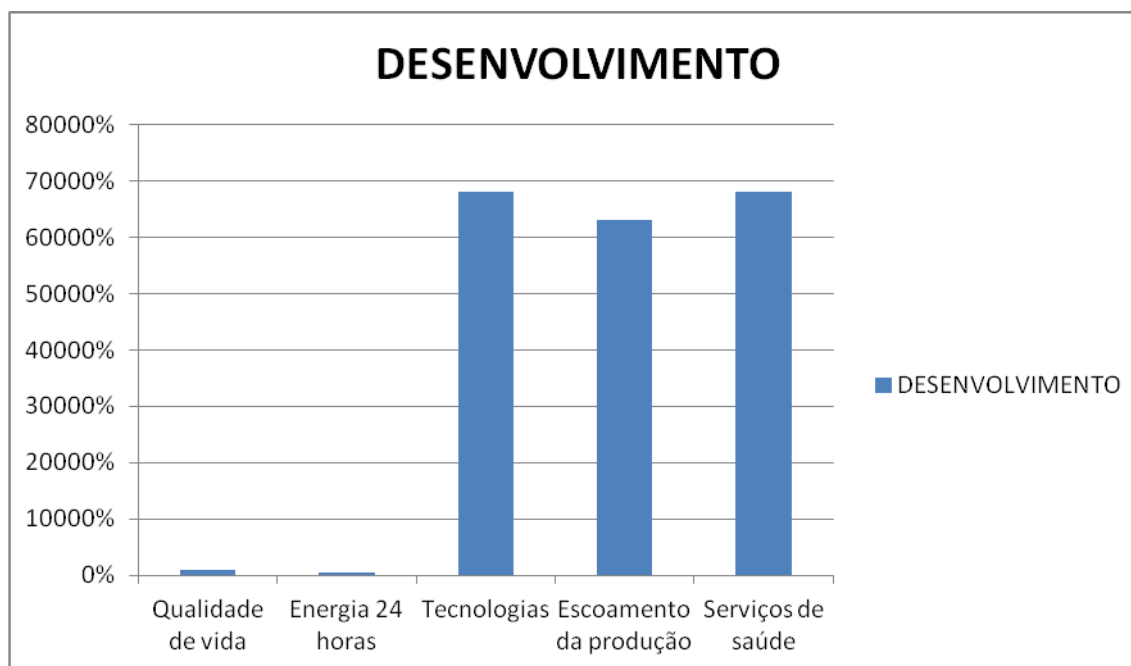
A EFAEXMA proporciona a interligação entre os estudantes e as instituições parceiras em cursos de capacitação e estágios, e fica a critério dos educandos as articulações externamente para o desenvolvimento de sua propriedade e comunidade. Neste ponto, que avalia-se a fragilidade da escola quando trata da formação integral, para a vida em sociedade. Evidencia-se os vínculos com associações e sindicatos, mas de forma tímida cria condições de participarem em processos decisórios na comunidade e no desenvolvimento de condutas empreendedoras, pois não apresenta acompanhamento na implementação dos Projetos Profissionais dos Jovens, o que afirma a secretária da EFAEXMA, M^a de Nazaré, não ter conhecimento de algum ter sido dado continuidade, depois de concluída a sua formação, ou em andamento.

Porém, quando são questionados em relação a sua visão de desenvolvimento e os reflexos em suas comunidades a maioria os relacionou a educação por entenderem que é a forma mais viável de trazer uma mudança social e uma melhoria de qualidade de vida, como se vê abaixo:

Seria a educação, poder estudar, se formar, vencer na vida, estudar sair, ter um emprego pra ele, sair daqui estudar lá fora, pra se desenvolver. (J.J.L.S. – Comunidade Água Branca do Cajari)

Ao ser questionados as famílias o que entendem sobre desenvolvimento ou o que gostariam que fosse, nos levou ao Gráfico 2 demonstra a percepção e os anseios das comunidades para auferirem o tão sonhado desenvolvimento.

Gráfico 2 – Percepções e Anseios sobre o Desenvolvimento



Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

Diante este gráfico percebe-se a dificuldade presente nas comunidades de serviços básicos, sendo de ênfase aos serviços de saúde, escoamento da produção, que é um entrave e um tema de discussão em todos os encontros e conferências dos trabalhadores rurais, e a necessidade de estarem atualizados diante do mundo pós-moderno, com conhecimentos tecnológicos, informática e maquinários que possam dinamizar a produção extrativista.

Os pontos destacados na entrevista é um desenvolvimento voltado para a formação para o trabalho, que possa lhe proporcionar cursos de informática, para atuarem dentro das comunidades. Com a finalidade de suprir as carências na falta de serviços ofertados dentro da comunidade e a possibilidade de uma renda externa ao trabalho agroextrativista.

Outro fator presente no diálogo é a questão de empregabilidade, de terem em sua comunidade profissionais que se identifiquem com o campo, que conheçam sua dinâmica e que assim procurem apresentar um trabalho mais eficaz.

Nas comunidades visitadas existem ainda grandes desafios a serem superados como o fato de não ter energia elétrica, água encanada, falta de transporte inter-comunidades, dificuldade de escoar suas produções e cursos de capacitação para atender os conhecimentos de informática e tecnológicos. Essas características veem reforçar a características já discutidas por este trabalho, de que os poderes dominantes excluem o meio rural de

mecanismos tecnológicos, educação, saúde, lazer, energia elétrica e saneamento básico. Com políticas públicas que não atingem o trabalhador rural.

O Estado do Amapá na figura do poder governamental tem a característica paternalista, em virtude do processo histórico que retrata a intervenção contínua do Estado em todo processo social. Em virtude disto, existe um anseio da população em ser servidor público e vista por eles como a única forma de melhoria na qualidade de vida, sendo presente nas respostas sobre desenvolvimento sonhado.

Mesmo que os atores sociais sejam envolvidos em sindicatos, cooperativas e associações, ainda são mínimas as ações de impacto na sociedade que promovam relações eficiência econômica e qualidade de vida. Não reconhecem e não valorizam suas riquezas imateriais, como o potencial turístico, a produção da castanha e as heranças culturais, se organizando apenas em épocas de festividade e sem muita divulgação, como podemos citar o festival da castanha que faz parte do calendário cultural do Estado é um momento de movimento econômico e cultural que ocorre dentro da Vila do Maracá e abrange as regiões circunvizinhas que trabalham com a extração da castanha, e pouco divulgado e são poucos os empreendedores a apresentarem seus produtos para a venda. Onde a Escola não participa enquanto instituição, apenas como visitante.

Diante dessas análises faz-se um retorno a hipótese que norteia este trabalho: : *A EFAEXMA utilizando a pedagogia da alternância tem de forma significativa contribuído para a promoção de Capital Social aos educandos e educandas; porém, não possibilita a formação de articulações em rede que fortaleça o desenvolvimento local.* A qual foi confirmada no decorrer da pesquisa de campo, entrevista, grupos focais, observações e conversas informais, pois, a promoção do Capital Social é percebível nos educandos, traduzidos nos laços de solidariedade, confiança e cooperação; porém, mais identificados e reproduzidos no espaço escolar e dentro das famílias. Não sendo suficiente para a formação de redes sociais que promovam o desenvolvimento local, se restringindo ao desenvolvimento humano através da educação mediada pela Pedagogia da Alternância.

Conclui-se que, para que ocorra o desenvolvimento local esperado e apregoado pelas EFA's e tal qual se define, será necessário criar condições mínimas de políticas públicas, como a energia elétrica 24 horas, saneamento básico e transporte; e de condutas mediadas pela educação com vistas a comunidade, com gestões eficazes comprometidas com a sociedade, que promova eficiência econômica, e habilidades empreendedoras, em ações internas e externas ao meio escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os referenciais teóricos apresentados anteriormente possibilitam perceber que a metodologia da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos tem sido uma resposta aos anseios dos trabalhadores rurais desde sua implantação na França, mesmo de forma incipiente, e sempre contou com a assistência da Igreja Católica. No Brasil a sua origem não fora diferente, com a junção do movimento agrícola e representantes religiosos, com um certo tempo, foi possível estabelecer bases para a formação de articulação a nível nacional, que é a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

Este modelo de ensino-aprendizagem marcou de forma determinante na educação do campo em seus aspectos qualitativos e quantitativos, e mesmo tendo várias nomenclaturas, formas e modelos não perde a existência de duas bases fundamentais para sua realização, a associação da Escola com representantes das famílias, dos monitores e das Instituições parceiras; e a Alternância, que traduz-se primeiramente na *escuta* dos moradores das comunidades próximas aonde se pensa em instalar a escola, em um processo de construção de mentalidade do que seria a escola idealizada e se há a necessidade desta modalidade de ensino; e por segundo, os períodos que envolvem as atividades nos ambientes familiares e as do ambiente escolar em um período quinzenal rotativo. Entende-se que as diferenciações são necessárias em virtude dos sujeitos que constituem cada EFA, no intuito de priorizar o respeito à diversidade e especificidade de cada localidade, e assim projetam suas especialidades nos cursos técnicos de formação.

Pode-se refletir que a EFAEXMA surgiu em um momento de fragilidade institucional, em virtude de falta de credibilidade dos representantes da Associação do Assentamento Maracá - ATEXMA. E foi impulsionada por agentes sociais externos ao Assentamento sua criação dentre outros fatores como a falta de compromisso da própria comunidade em participar das reuniões, a falta de mecanismos de politização dentro da Metodologia e uma gestão eficaz tanto da Escola quanto da Associação.

Estes impactos e conflitos seriam mediados e controlados com a presença mais atuante da Associação com a relação às famílias na administração e no esclarecimento dos problemas que a escola vem enfrentado, a escola deveria buscar proporcionar seminários e oficinas de sensibilização dentro das comunidades assistidas para fortalecer os laços de solidariedade, confiança e cooperação para impulsionar a produção familiar e dirimir os conflitos, Porém, ocorrerem forma muito tímida e superficial, não resultando em um

compromisso das famílias com o projeto EFA, e sim, fragilizando as parcerias e a própria dinâmica das atividades dentro da escola.,

Sobre os instrumentos da P.A. são mecanismos para sensibilizar a construção e percepção social de cada estudante, trabalhando o conhecimento empírico através do Plano de Estudo, que é um tema de interesse da Comunidade e escolhido em assembleia da associação, fruto das necessidades apresentadas para a implantação da escola, e que lhes remete a uma pesquisa de campo (no período que está na família); onde se espera um retorno desta atividade para a sala de aula, a fim de discutirem, construírem textos coletivos e identificarem quais foram suas percepções apreendidas desta atividade, que culmina em um outro instrumento, que é o serão, apresentação teatral (criativa) de todos os aspectos percebidos que envolvem o tema. Estes instrumentos se fossem acompanhados os retornos as famílias, levariam a compreensão de sua condição de “oprimidos” desperta-os para uma transformação social a partir do confronto de suas realidades, e indicava a possibilidade de extensão da escola nas comunidades.

O desenvolvimento local é um grande desafio para o meio rural, principalmente se este espaço se encontra distante dos grandes centros urbanos, das grandes capitais, em se tratando de Brasil. Haja vista, que o Brasil é pluridiversificado, tendo várias literaturas, pesquisas e estudos que retratam sua biodiversidade em todos os campos: humanos, sociais, culturais, econômicos, intelectuais, políticos, na fauna e flora.

E as políticas públicas organizadas e planejadas para o desenvolvimento sempre tentaram nivelar essas diversidades. Quando se estuda os projetos de desenvolvimento para a Amazônia se contempla essa ideia universal de conjuntos de políticas para essa região, porém, se percebe uma trajetória histórica de exploração das riquezas minerais, para manutenção do restante do Brasil e do mundo. Este quadro retrata diretamente a condição histórica e herança cultural das comunidades assistidas pelas escolas, extrativistas que ainda vivem refém dos atravessadores e comerciantes para transferir sua produção, que é incipiente devido a falta de recurso tecnológico e maquinários que os deixam fora do mercado capitalista.

Se dentro da conjuntura brasileira há existência de concentração de renda e terras, ao fazer uma relação com o Estado do Amapá, essa concentração é uma determinante, as terras mais difíceis de produção são onde foram estabelecidos as áreas de assentamento, muitas vezes, com dificuldade de se ter acesso a água, como é o caso da região do Maracá, e em especial da EFAEXMA, que desde sua origem os estudantes tem que pegar água no Rio Maracá para molhar as produções, não conseguindo viabilizar um sistema de irrigação e o poço seca constantemente.

É preciso buscar mecanismo para diminuir a disparidade entre o urbano e o rural. E, dentro desse quadro de esquecimento e exploração do rural amapaense é que se encontram as EFA's; um movimento educacional que visa politizar o sujeito, na construção de uma formação integral, preparando-o para a vida na família e na sociedade; oportunizando investigar sua realidade e intervir nela com sua atitude de pró-ação individual, de forma inicial e posteriormente a ação coletiva de todos os envolvidos no ambiente escolar e na associação. E, esses recursos mínimos de serviços de energia elétrica, saúde, educação e tecnologia são vertentes necessárias para o fomento do Capital Social, tornando as variáveis identificadas tímidas e individuais, não reproduzindo um capital social comunitário, coletivo.

A EFAEXMA consegue promover uma mudança libertária no ator social, atendido por ela; porém, suas próprias dificuldades e paralisações enfraquecem o movimento e as esperanças, até mesmo das lideranças, que se vê promovendo ações de políticas públicas que deveriam ser feitas pelos governantes; diminuindo assim, os investimentos, que deveria vir normalmente para a educação rural, em resposta as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que garante o ensino diverso, a relação com o trabalho e a profissionalização, como resultado as necessidades do povo campesino e da floresta; embora não sejam respeitados dentro de suas dinâmicas e compreendidos dentro de suas complexidades hipossuficientes.

Acredita-se que o papel que a EFAEXMA, desempenha nos seus aprendizes, na promoção de Capital de Social, através de impulsionar práticas de solidariedade, confiança e cooperação, mais a teia de articulações, que deve ser impulsionada pela rede RAEFAP, a fim de gerar o desenvolvimento local, que se vê prejudicada pela redirecionamento do foco, que deveria ser trabalhado para a inserção ao mercado e na sociedade; e nesta contemporaneidade está voltada para 'ser-para-o-outro', que caracteriza-se na dependência financeira do governo do estado; enquanto os repasses financeiros. Pois, os associados da EFAEXMA, que são os trabalhadores e trabalhadoras rurais devem se permitir a serem libertos; e esta libertação só poderá ser construída pela educação, para levá-los a reflexão e entendimento de suas realidades 'oprimidas', que poderão vislumbrar um movimento 'ser-para-si' capaz de construir teias que os levem para além do local e da produção, não apenas para a subsistência.

Verifica-se que a pesquisa é verdadeira, baseada na hipótese e nos objetivos, haja vista, que a pedagogia da alternância vem contribuir para a formação integral do educando. Porém, é verificável também, que nesse processo não produz reflexo nas famílias, pelo caráter individualista no aproveitamento de conhecimentos e novas técnicas, mesmo estando inseridos em redes como: sindicatos e associações. Mediante o expositivo sugere-se novas pesquisas: A relevância do conhecimento sindical para a promoção do desenvolvimento local;

A relação escola e comunidade em busca de uma pedagogia para todos e a importância da visita as famílias como ferramenta integradora da pedagogia da alternância, como forma de contribuir com a ciência em prol do social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O Capital Social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural**. Revista Economia Aplicada. v. 4, n. 2, abr./jun. 2000.

AMBRÓSIO, Teresa. **A Formação entre o Desenvolvimento Sustentável e o Desenvolvimento Humano**. In.: UNEFAB. *Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília: UNEFAB, 2002.

ALLEGRETTI, Mary Helena. **A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e os movimentos seringueiros**. Brasília: Universidade de Brasília- Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2002, 700f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável).

ALMEIDA, Edielson Manoel Mendes. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In.: FAZENDA, I. A pesquisa e as transformações do conhecimento. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

AGUIAR, Vilenia V.P.; PASSOS, Joana. Desenvolvimento rural no Brasil e desigualdades raciais: um diálogo. 2010. 10 a 21 de novembro. In.: **Escola Nacional de Formação Sindical**. Cadernos de textos. Brasília: CONTAG, 2010. p. 11-31.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2008.

_____. Revista da Formação por Alternância. v.2. Brasília: UNEFAB, 2006.

_____. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2005.

_____. **Economia Solidária**. Revista da Formação por Alternância. v. 5. Brasília: UNEFAB, 2010.

_____. **Reforma Agrária**. Revista da Formação por Alternância. v. 4. Brasília: UNEFAB, 2009.

_____. **Desenvolvimento Sustentável e Solidário**. Revista da Formação por Alternância. v. 6. Brasília: UNEFAB, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. (*et all*). **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massagana, 2010.

BAPTISTA, Naidison de Quintela. **Conversando e Refletindo sobre o Desenvolvimento**. In.: _____. **Desenvolvimento Sustentável e Solidário**. Revista da Formação por Alternância. v. 6. Brasília: UNEFAB, 2008. p. 5-15.

BENJAMIN, ALDRIN M S. **Agroextrativismo: sustentabilidade e estratégias produtivas na Reserva Extrativista do Rio Cajari, Sul do Amapá**. Belém: UFPA – Centro Agropecuário/Embrapa Amazônia Oriental, 2004. Dissertação de Mestrado.

BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. In.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da

Formação por Alternância. v.2. Brasília: UNEFAB, 2006. p. 24-47.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. 3 ed. Porto Alegre: Porto ed., 1994.

BOURDIN, A. **A questão Local**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. p. 25-74.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 2001.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1**. Brasília: Senado Federal, 03 de abril de 2002.

BRONDÍZIO, Eduardo S. Intensificação agrícola, identidade econômica e invisibilidade entre pequenos produtores rurais amazônicos: caboclos e colonos numa perspectiva comparada. *In*. ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e Legislação da Educação Básica no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2010.

Buarque, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável: Material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal** -. Brasília: INCRA/IICA, junho de 1999.

CHELALA, Charles A. **A Magnitude do Estado na Socioeconomia Amapaense**. Macapá: UNIFAP, 2008.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros de Formação em Alternância. *In*: **Pedagogia da alternância**. Salvador: UNEFAB, 2. ed., p. 39-48, nov., 1999.

_____. **Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental**. *In*.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2005.p. 22-36.

CAMILO, Janaína. **Homens e Pedras no Desenho das Fronteiras: construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764/1782)**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2009.

CAMPANHOLA, Clayton & SILVA, José Graziano. **Desenvolvimento Local e a Democracia dos Espaços Rurais**. Cadernos de Ciência e Tecnologia. v. 17. Brasília: UNICAMP, Jan./abr.2000. p. 11-40.

CAMPOS, Flávio de. CLARO, Regina. **A escrita da História 2**. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

CARAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONG latino-americanas na iniciativa da Educação para Todos**. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez,

2003.

COELHO, Mauro Cezar. **A Cultura do Trabalho: O Diretório dos Índios e um novo paradigma de colonização na Amazônia do século XVIII**. In.: QUEIROZ, Jonas Marçal. *Amazônia: Modernização e Conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA/NAEA; Macapá: UNIFAP, 2001.

_____. **A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: A colonização de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho**. In.: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V.87, nº 217. Brasília/DF: INEP, set./dez., 2006. P. 150-175.

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura. /ENFOC. **Annais do 10º Congresso Nacional dos Trabalhadores(as) Rurais**. Brasília: CONTAG/FETTAG/STTR, 2009.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

DANTAS, Eugênia Maria & MORAIS, Ione R. Dinis. **Território e Territorialidade – abordagens conceituais**. Rio Grande do Norte: UNIDIS/UFRN, 2008.

Dicionário da Língua Portuguesa comentado pelo Professor Pasquale. Barueri, SP: Gold Editora, 2009.

DUARTE, Fábio & ULTRAMARI, Clovis. **Desenvolvimento Local e Regional**. Curitiba: IBPEX, 2009.

FAVARETO, Arilson. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão**. São Paulo: Iglu/FAPESP, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2004.

FILOCREÃO, Antonio Sergio Monteiro. **Agroextrativismo e capitalismo na Amazônia: as transformações recentes no agroextrativismo do Sul do Amapá**. Belém, PA: Núcleo de Altos Estudos da Amazônia da Universidade Federal do Pará, 2007. 543f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido).

_____. **Extrativismo e capitalismo na Amazônia: a manutenção, o funcionamento e a reprodução da economia extrativista do sul do Amapá**. Macapá: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 2002.

FILHO, Armando Alves; JUNIOR, José Alves, NETO, José Maia. **Pontos de História da Amazônia**. v. II. Belém: Paka-Tatu, 2000.

FORGEARD, Gilbert. **Alternância e Desenvolvimento do Meio**. In.: UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. 2. ed. Salvador: UNEFAB, 1999.

FRANÇA, Marilene Guilhon. **Os Desafios e Perspectivas do Desenvolvimento Sustentável na Região Amazônica**. In.: UNEFAB. **Desenvolvimento Sustentável e Solidário**. *Revista da Formação por Alternância*. v. 6. Brasília: UNEFAB, 2008. p. 44-53

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao**

pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Indagação: cartas pedagógicas e outros escritos.** UNESP, 2000.

FRANCO, Augusto. **Capital Social.** Brasília: Instituto de Política Millennium, 2001.

FREITAS, Cristiane & LEÃO, Geraldo Magela P. **Juventudes em diferentes tempos e contextos.** AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2008. p. 17-31

GALVÃO, Ivanilda Teixeira do A. **O Projeto Educativo dos CEFFAs e a Economia Solidária: Uma experiência exitosa no Brasil.** In.: AIMFR. **Economia Solidária.** Revista da Formação por Alternância. v. 5. Brasília: UNEFAB, 2010. p. 24-34

GIL, Antônio Carlos. **Metodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. **Revista Pedagogia da Alternância.** 2. ed. Salvador: UNEFAB, nov., 1999.

_____. **Alternância, adolescência e pré-adolescência.** In.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2005. p. 5-21.

GIROUX, H.A. **Cruzando outras fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GNOATTO, Almir Antônio. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. In.: **Revista da Formação por Alternância.** União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). v. 1. 2005. N. 2. Brasília: UNEFAB, 2005.

GUTIERREZ, Daliene Fracete. **Efa e sementes tradicionais: a valorização da Riqueza da Cultura Camponesa.** AIMFR. **Economia Solidária.** Revista da Formação por Alternância. v. 5. Brasília: UNEFAB, 2010. p. 47 – 49

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **Extrativismo vegetal na Amazônia: limites e oportunidades.** Brasília: EMBRAPA-SPI, 1993.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.81, nº 199. Brasília/DF: INEP, set./dez., 2000.

_____. **Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889).** Coleção Documentos da Educação Brasileira. Brasília/DF: Senado Federal, 2004.

KLIKSBERG, B.; e TOMASSINI, L. **Capital Social y cultura: claves estratégias para o desarrollo.** BID, 2000. p. 20-58.

LIMA FILHO. Antenor. Desenvolvimento rural: conceitos e concepções. In.: **Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura.** CONTAG/ENFOC. Cadernos 1. Brasília: CONTAG/FETTAG/STTR, 2009. p. 11- 35.

LUNAS, Alessandra da Costa & ROCHA, Eliane Novaes (org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo.** Caderno Pedagógico do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MANFIO, Antônio João. **O desenvolvimento local na perspectiva dos centros familiares de formação por alterância.** In: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.2. Brasília:

UNEFAB, 2006. p. 48-66.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antonio Braz de Oliveira e. **Redes e Capital Social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local.** Revista Científica: Brasília, v.33, n. 3, p.41-49, set./dez., 2004.

MARTINS, Sérgio Oliveira. **Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodologias.** Revista Internacional de Desenvolvimento Local. v. 3, n. 5. set.2002. p. 51-59.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sul do Amapá.** Brasília/DF: MDA, 2006.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação. Introdução ao Estudo da escola na processo de transformação social.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

MORAIS, Paulo Dias. & ROSÁRIO, Ivoneide S.Amapá: **De Capitania a Território.** Macapá: Valcan, 1999.

MOREIRA, Gilvander Luiz. **Por uma economia popular solidária.** AIMFR. **Economia Solidária.** Revista da Formação por Alternância. v. 5. Brasília: UNEFAB, 2010. p. 6-12

NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso. **Escolas-Família Agrícola e Agroextrativista do Estado do Amapá: práticas e significados.** Belém-PA: Universidade Federal do Pará, 2005. Dissertação (Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento)

PALITOT, Ma. de Fátima de Souza. **Pedagogia de Alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM).** Universidade Federal de Viçosa, 2007. Dissertação de Mestrado.

PARÁ. **Diário do Pará: inteligência.** Disponível em: diariodopara.diarioonline.com.br. (2010). Acesso em: 17 mar. 2011.

PEREIRA, Erivaldo Augusto. **Avaliação Formativa e Pedagogia da Alternância.** In.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2005. p. 56-77.

PEREIRA, Deusamir. **Amazônia Insustentável: Zona Franca de Manaus – estudo e análise.** Manaus: editora Valer, 2005.

PORTO, Jadson. **Amapá: principais transformações econômicas e institucionais de 1943 à 2000.** Macapá, GEA/SETEC, 2003. p.198.

_____. **(Re) construções amapaenses: 60 anos de transformações espaciais.** Macapá: Jadson Porto, 2006. (Série Percepções do Amapá, v.4).

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna.** 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

QUEIROZ, João Batista de. **Impactos da alternância contadas pelos sujeitos dos CEFFA.** In: **Revista da Formação por alternância.** In.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.2. Brasília: UNEFAB, 2006.p. 91-96.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. **Capital social e redes sociais no processo organizacional de comunidades agroextrativistas no Amapá.** Belém: Núcleo de Altos Estudos da Amazônia da Universidade Federal do Pará, 2008. 293f. Tese (Doutorado em

Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido).

RODRIGUES, Randolfe. **A Participação Política dos Estudantes Amapaenses: da fundação da UECSA ao Golpe de 64.** In.: Amazônia, Amapá: escritos de História. Belém: Paka-Tatu, 2009. p. 105-142.

ROCHA, Eliene Novaes & LUNAS, Alessandra da C. **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo.** Brasília: Dupligráfica, 2009.

RUCKERT, Aldomar A. **Reforma do Estado, Reestruturas Territoriais, Desenvolvimento e Novas Territorialidades.** Revista Espaço e Tempo. Nº 17. São Paulo: GEOUSP, 2005. p. 79-94.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Idalino Firmino dos. & PINHEIRO, João Emílio Lemos. **O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem.** In.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2005. p. 37-55.

SANTOS, Iracema. **Desenvolvimento Rural Sustentável em tempos de travessia.** In.: UNEFAB. **Desenvolvimento Sustentável e Solidário.** Revista da Formação por Alternância. v. 6. Brasília: UNEFAB, 2008. p. 16-23.

SANTORI, Raquel. **A Juventude Rural e suas Perspectivas.** In.: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2008. p. 5-16

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Lourdes Helena da. **Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores.** In: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.2. Brasília: UNEFAB, 2006. p. 5-23.

SILVA, Arlete Vieira. **Uma reflexão da prática educativa em Paulo Freire.** Disponível em: FTP://acd.puc.campinas.edu.br/pub/professores/cc_hsa/marasafvucci. Acesso em: 20 dez. 2010.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Avaliação da Aprendizagem na região Amazônica: um estudo de caso.** In.: Educação na Amazônia. São Leopoldo: OIKOS, 2010.

SLONGO, Dirce Maria. & SCHMITZ, Terezinha. **O Projeto Profissional de Vida dos Jovens.** AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Revista da Formação por Alternância. v.1. Brasília: UNEFAB, 2005. p. 78-96.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Ma. De Lourdes; & TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para pesquisa.** v. 34. n.2. São Paulo, maio/ago. 2008. p. 227-242.

TEZANI, Thaís Cristina R. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação.** Disponível em: www.periodicos.udesc.br. Acesso em: 2 mar. 2011.

TOMAÉL, Maria Inês; MARTELETO, Regina M. **Redes Sociais: posições dos atores no fluxo da informação.** Enciclopédia eletrônica – Cif,Inf: Florianópolis, 1º. sem.2006.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). **Pedagogia**

da alternância: alternância e desenvolvimento. 2. ed. Salvador: UNEFAB, 1999.

_____. **Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável.** Brasília: UNEFAB, 2002.

_____. **Revista da formação por alternância.** v. 1. Brasília: UNEFAB, 2005.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI.** 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

VIGHI, Cátia Simone. & ZANCHET, Beatriz Ma. B.A. **A Educação no Campo: um olhar sobre a realidade brasileira e sobre o papel dos educadores rurais.** Curitiba: Centro Universitário Filadélfia. Biblioteca Virtual. Pesquisado em: www.educacaodocampo.bibliotecavirtual. Acesso em: out.2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Raízes históricas do campesinato brasileiro.** 1996. *In.*: Encontro Anual da APOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu/MG, out., 1996.

_____. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o 'rural' como espaço singular e ator coletivo.** Pernambuco: UFPE, 2000.

WERTHEIN, Jorge de. ; BORDENAVE, Juan Díaz. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo:** novas experiências e novas alternativas. Tradução Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 370.

XIMENES, Tereza. **A gestão de recursos naturais de uso comum e tipos de conflito.** III Encontro da ANPPAS, Brasília, 2006.

ZANOTTO, Rita. **Economia Solidária e Soberania Alimentar: Por uma Agricultura com Agricultores.** AIMFR. **Economia Solidária.** Revista da Formação por Alternância. v. 5. Brasília: UNEFAB, 2010.p. 13-20

ZAPATA, T. **Desenvolvimento Econômico Local: desafios e possibilidades.** *In.*: Desenvolvimento Local: trajetórias e desafios. Recife:IDH, 2006. p. 15-28

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – FAMÍLIAS

ANÁLISE DA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL SOCIAL

Objetivo:

- Investigar quais as contribuições efetivas da EFAEXMA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família Agroextrativista do Maracá, Desenvolvimento, Capital Social

Crítérios:

- (E1) famílias com filhos(as) na escola, (E2) famílias que tiveram filhos(as) na escola e (E3) famílias que nunca tiveram os filhos(as) na Escola.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____.

- 1) Em sua opinião como deveria ser a Educação nas Escolas do Campo?
- 2) Baseado em sua experiência a EFA Maracá têm contribuído para o maior envolvimento dos seus alunos nas propriedades familiares e na sua comunidade? De que forma?
- 3) Quais as dificuldades você encontra na EFA Maracá?
- 4) O que você poderia falar sobre desenvolvimento? Quais os reflexos dentro de sua comunidade?
- 5) Quais as mudanças que surgiram com a EFA na Comunidade?
- 6) Você ou algum integrante de sua família participa de sindicatos, cooperativas, associações, outras instituições ou atividades coletivas? Quais?
- 7) Qual a sua participação dentro da EFA Maracá? Por quê?
- 8) Como você percebe a participação das Famílias na EFA Maracá?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EX-ALUNOS(AS)

ANÁLISE DA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL SOCIAL

Objetivo:

- Investigar quais as contribuições efetivas da EFAEXMA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família Agroextrativista do Maracá, Desenvolvimento, Capital Social

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____.

Faz-se a introdução buscando saber a identificação do sujeito entrevistado, sua comunidade, idade, tempo de estudo em EFA, quais as EFA que estudou, qual seu curso de conclusão, e as suas experiências enquanto aluno de EFA.

- 1) Qual a diferença existente entre o ensino em Escolas Públicas Rurais e a Escola Família?
- 2) Quais eram as formas de participação da família na Escola?
- 3) Quais as principais mudanças que você observou em seu comportamento que foram influenciadas pela metodologia da Pedagogia da Alternância?
- 4) De que forma você aplica os ensinamentos da Pedagogia da Alternância em sua Comunidade?
- 5) Qual a sua participação atualmente, em sua família e comunidade?
- 6) Quais as mudanças que surgiram com a EFA na Comunidade?
- 7) Você ou algum integrante de sua família participa de sindicatos, cooperativas, associações, outras instituições ou atividades coletivas? Quais?
- 8) Como você compreende Desenvolvimento? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO, REPRESENTANTES DA REDE DAS ESCOLAS, COORDENADORA PEDAGÓGICA DAS EFAS, TÉCNICOS, PROFESSORES(AS)

ANÁLISE DA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO MARACÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL SOCIAL

Objetivo:

- Contextualizar o fenômeno EFA.
- Investigar quais as contribuições efetivas da EFAEXMA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família Agroextrativista do Maracá, Desenvolvimento, Capital Social

Aproveita-se no início das entrevistas compreender a Pedagogia da Alternância, como foi implementada no Estado do Amapá, quais seus principais instrumentos, as redes existentes na EFAEXMA.

- 1) Quais os processos para a implantação de uma EFA?
- 2) Baseado em sua experiência quais as diferenças existentes entre o ensino prestado na Escola Pública do Campo para o da EFA? Justifique sua resposta?
- 3) Quais os maiores problemas que vocês têm enfrentado enquanto gestores de EFA?
- 4) O que você poderia falar sobre desenvolvimento? Quais os reflexos dentro de sua comunidade?
- 5) Quais as mudanças que surgiram com a EFA na Comunidade onde está inserida?
- 6) Em sua opinião a EFAEXMA tem contribuído para a construção de laços de confiabilidade, respeito, cooperação e reciprocidade? De que forma?
- 7) Descreva o Projeto Profissional do Jovem e a sua importância para as famílias?
- 8) Em seu ponto de vista de que forma a Escola influencia os alunos para as participações em sindicatos, cooperativas ou outras formas de organização civil, e em sua atuação dentro da família e comunidade.