

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EXTRATIVISTAS: UMA EXPERIÊNCIA NA TERRA DO MEIO, EM ALTAMIRA/PA

PEDAGOGY OF ALTERNATION IN THE FORMATION OF EXTRACTIVE TEACHERS: AN EXPERIENCE IN TERRA DO MEIO, IN ALTAMIRA, PARÁ STATE

Francilene de Aguiar Parente **1**
Raquel da Silva Lopes **2**
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo **3**

Resumo: O trabalho reflete sobre a alternância pedagógica em uma experiência de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio/PA, que visou formar educadores para atuar nas escolas de reservas extrativistas desse território. As especificidades geográficas e socioculturais locais constituem elementos de debate acerca das práticas e ressignificações da alternância em formações voltadas para povos e comunidades tradicionais. Essas diferenciações em relação ao modelo clássico da pedagogia da alternância trazem novos sentidos à formação de professores para a diversidade e projetam outros olhares acerca da escolarização e dos seus efeitos na vida destes coletivos, particularmente no que tange à inclusão, acesso à cidadania e ao papel da educação escolar nestes contextos específicos.

Palavras-chave: Formação de Professores Extrativistas. Alternância Pedagógica. Terra do Meio/PA.

Abstract: The work reflects on the pedagogical alternation in an experience of Formation of Extractive Teachers of Terra do Meio in Para state, which aimed to train educators to work in the schools of extractive reserves in that territory. Local geographic and socio-cultural specificities are elements of debate about the practices and reinterpretations of alternation in formations aimed at traditional peoples and communities. These differences in relation to the classic model of alternation pedagogy bring new meanings to the formation of teachers for diversity and project other views about schooling and its effects on the lives of these collectives, particularly with regard to inclusion, access to citizenship and the role school education in these specific contexts.

Keywords: Formation of Extractive Teachers. Pedagogical Alternation. Terra do Meio/PA.

Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. **1**
Professora de Antropologia da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Câmpus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq/9404017739145648>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>. E-mail: faparente@gmail.com

Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia pela Universidade Federal do Pará, em co-tutela com a Universidade Paris 13. Professora de Sociolinguística da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) Câmpus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8883608553718284>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-5785>. E-mail: rapoles@ufpa.br

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. Professora de Didática, Teoria do Currículo e Avaliação Educacional da Faculdade de Educação e colaboradora da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará (UFPA) Câmpus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq/7426651393268725>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: irlanda@ufpa.br

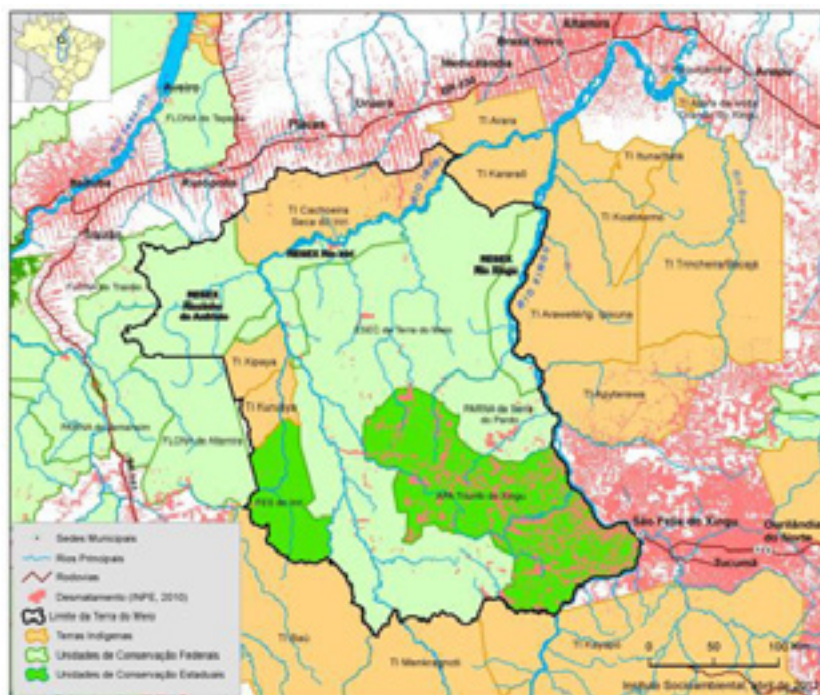
Introdução

Buscamos neste artigo refletir sobre a alternância pedagógica na Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio/PA¹, um projeto de educação escolar apoiado pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado pela UFPA, por meio de sua Escola de Aplicação e da Faculdade de Etnodiversidade/Campus de Altamira. Esta experiência, que teve a duração de quatro anos (2016-2019)², visava à formação de professores para as escolas das unidades de conservação /UCs desse território e teve como público preferencial extrativistas aí residentes. Foram atendidos jovens e adultos moradores das Reservas Extrativistas e das demais unidades de conservação que compõem o Mosaico de Áreas Protegidas da Terra do Meio (RESEX's Riozinho do Anfrísio, Rio Iriri e Rio Xingu, Estação Ecológica Terra do Meio, Parque Nacional da Serra do Paro), das Terras Indígenas, Cachoeira Seca e Parakanã, além de outros do entorno dessas áreas.

As três RESEX estão situadas na bacia hidrográfica do Rio Xingu, município de Altamira, sudoeste do estado do Pará, em uma região conhecida como Terra do Meio, que concentra cerca de 30 áreas protegidas, entre Terras Indígenas (TIs), Unidades de Conservação (UCs) Federais e Unidades de Conservação (UCs) Estaduais, representando um dos maiores blocos de conservação do Brasil, constituindo, para muitos estudiosos, o corredor de biodiversidade do Xingu.

As RESEX's Riozinho do Anfrísio, Rio Iriri e Rio Xingu foram criadas nos anos de 2004, 2006 e 2008, respectivamente, por meio de Decretos Federais, numa tentativa de enfrentar processos de grilagem de terras, garantir segurança territorial aos moradores e potencializar estratégias de conservação ambiental. Estas áreas fazem limite, por terra, com o município de Trairão, com diversas TIs, Florestas Nacionais (FLONA), um Parque Nacional (PARNA) e com as próprias Reservas Extrativistas entre si, como a imagem abaixo demonstra.

Figura 1. Mapa do mosaico de áreas protegidas. ISA/2012.



1 A região representa cerca de 6% do estado do Pará, abrangendo 38,62% do município de Altamira, 19,25% do município de São Félix do Xingu e uma pequena parte do município de Trairão, no estado do Pará. Trata-se de uma região com baixa densidade populacional e isolada, mas que serviu durante quase um século à extração e produção de látex natural, passando pelos ciclos da castanha, do ouro e da retirada de pele de onça para exportação na década de 1970 (Velásquez et al., 2006).

2 Sendo o primeiro ano de formação voltado para a conclusão ensino do fundamental e os demais anos para a realização do ensino médio/magistério.

Reserva Extrativista é uma categoria de unidade de conservação cujos moradores são pensados como partícipes da construção de toda a diversidade biológica que aí se constituiu ao longo do tempo, vivendo dela baseados no extrativismo, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, assim como na pesca; além da finalidade de proteção à natureza em si, este modelo de UC tem por fim a proteção dos meios de vida e da cultura daqueles que aí se reproduzem física, biológica, cultural e simbolicamente.

A população das Resex's se compõe, sobretudo, de pessoas oriundas do nordeste brasileiro que chegaram à Amazônia em diferentes momentos, especialmente a partir de meados do século XIX, para trabalhar na extração da seringa e da castanha-do-Pará junto aos grandes seringalistas da região, mas também em outras atividades que não tiveram muita ascensão no mercado (VELÁSQUEZ ET AL., 2006). Muitos desses trabalhadores trouxeram suas famílias, outros as constituíram no novo lugar, a partir de encontros com mulheres indígenas ou com mulheres nordestinas que, como eles, haviam migrado para cá com seus familiares.

Dessa mistura, surgiram os atuais moradores das RESEX, que, em sua maioria atualmente, já nasceram e cresceram nesses lugares, onde empreenderam o processo de organização social e política que culminou na instituição das Associações de Moradores do Riozinho do Anfrísio (AMORA), do Rio Iriri (AMORERI) e do Médio Xingu (AMOMEX) e dos Conselhos Deliberativos das RESEX que, com o apoio de diferentes parceiros institucionais, como Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Ministério Público Federal (MPF), Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), Instituto Socioambiental (ISA), conquistaram o acesso a algumas políticas públicas, dentre elas a educação escolar.

A conquista desse direito pelos moradores das Resex da Terra do Meio se deu a partir de uma série de ações coordenadas, desde pequenas reuniões locais entre grupos de famílias, passando por reuniões maiores ao nível das Assembleias de Associações de Moradores e dos Conselhos Deliberativos das UC's, até audiências públicas, em que se pautaram essa e outras demandas (como a questão da saúde, por exemplo), processos de reivindicação que trouxeram à tona a obrigatoriedade da oferta de tais serviços, corresponsabilizando as instituições devidas mas, ao mesmo tempo, mobilizando outros atores sociais em um conjunto de ações concertadas visando ao atendimento qualitativo de tais demandas.

A escola era uma necessidade daquela gente que percebia a importância de saber ler, escrever e fazer contas, não só para atuar nas atividades do cotidiano, como uma habilidade prática, mas também como valor social e moral da cidadania garantida na Constituição Federal de 1988 e como reconhecimento de sua condição de sujeito de direito; a escola que lhes fora ofertada não era a escola que tinham conquistado e que queriam no dia a dia de seus filhos e netos, uma escola desejada, pois que negava seus modos de vida de povos e comunidades tradicionais, pensando-os como um estágio transitório a ser superado por meio da escolarização.

Sem a necessária qualificação do debate e dada a urgência da demanda, já judicializada àquela altura (2007-2008), a educação escolar oferecida ocorreu nos moldes conhecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Altamira: currículo urbanocêntrico, em locais com quase nenhuma infraestrutura, com professores bem intencionados mas sem nenhuma formação para trabalhar com público tão diverso como as comunidades tradicionais, sem material didático e com poucas condições para sua manutenção e deslocamento para e entre as RESEX, o que gerou uma série de conflitos com os extrativistas e o órgão oficial responsável pela oferta de educação no município de Altamira (UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014).

A experiência de escolarização vivenciada nas RESEX gerou uma série de insatisfações e denúncias, levando o órgão gestor dessas unidades de conservação, o ICMBio, a requerer, na reunião anual da Rede Terra do Meio, em maio de 2011, a inserção da UFPA no debate, por conta da experiência dessa IFES na proposição e oferta de educação superior diferenciada a povos e comunidades tradicionais, a exemplo do Curso de Etnodesenvolvimento. Foi então instituído um grupo de trabalho³ e, ainda em 2011, foi iniciada uma ação de pesquisa nessas áreas

³ Este grupo de trabalho foi composto pelos professores-pesquisadores Alcione Meneses, Flávio Barros, Francilene Parente e Raquel Lopes, todos do Campus de Altamira, naquela ocasião.

visando tanto ao mapeamento da situação denunciada pelos moradores quanto à proposição de alternativas ao seu enfrentamento. Essa iniciativa, concluída em 2012, cujos dados foram sistematizados ao longo do ano seguinte⁴, apontou com clareza os contornos da situação que podem ser organizados em pelo menos três quadros distintos.

O primeiro deles estava relacionado à constatação da falência do modelo urbanocêntrico de escola implementado pela SEMED de Altamira nas RESEX; o segundo dizia respeito à necessidade urgente de formação continuada com os professores que estavam atuando nas escolas locais; e o terceiro apontava a aspiração daquelas comunidades por um outro paradigma de educação escolar, com outro currículo, outras concepções, outro *modus operandi*. Cada um desses quadros exigiu nova pactuação entre os atores sociais envolvidos na frente de trabalho responsável pelo encaminhamento da discussão. Assim, a equipe da UFPA/Campus de Altamira propôs de imediato um processo de formação dos professores contratados, que foi implementado ao longo de 2013 e 2014 por meio de assessoria pedagógica à recém criada equipe técnica de educação do campo da SEMED de Altamira; paralelamente, começou a elaborar um projeto de formação de professores locais visando sua habilitação em Magistério, para futuramente assumirem as escolas das três Reservas Extrativistas da Terra do Meio. Enquanto isso, outros atores como MPF, ISA, ICMBio, FVVP e os dirigentes das Associações de Moradores das Resex promoviam outras mobilizações visando à resolução das questões trazidas pelos extrativistas.

A demanda por educação escolar apresentada pelos moradores das RESEX à Rede Terra do Meio viera ao encontro da discussão sobre educação específica e diferenciada por se tratar de povo tradicional, com organização social, cultural e política diferente do Estado envolvente e com a especificidade de serem portadores de conhecimentos e práticas ancestrais de uso sustentável do ambiente, da floresta, dos rios e demais elementos da natureza em que estão envolvidos. Por isso, a educação escolar que reivindicavam e mereciam precisava ser parte dessa realidade, trabalhar com ela apontando para processos pedagógicos mais envolventes e participativos.

A escola, nesse sentido, passa a ser o lugar não só da escolarização, para “saber ler e escrever bem para não ser enganado pelo outros”, como mostra o relato de um pai de aluno, morador de uma das RESEX, em entrevista realizada para a elaboração do diagnóstico da educação nas RESEX da Terra do Meio e que subsidiou a proposta do Magistério Extrativista, mas também e acima de tudo de fortalecimento popular para a luta pelos outros direitos que eram negados àqueles coletivos, como a saúde, a terra, o transporte e a comunicação. Para que essa outra escola fosse possível, um dos primeiros passos foi a efetiva participação dos extrativistas em todo o processo de construção da proposta de formação de professores: desde sua concepção, passando pela escuta ativa e construção colaborativa em diferentes momentos coletivos como as reuniões dos Conselhos Deliberativos das UC's, articulação com o Ministério da Educação em Brasília e com a Secretaria Municipal de Educação em Altamira/PA, até a sua execução em cada reserva extrativista, o que balizou a compreensão dos princípios da formação de professores e garantiu sua implementação.

Alternância Pedagógica – Contribuições para uma Pedagogia contra-Hegemônica

Nas últimas décadas, temos presenciado a emergência e o espraiamento de um conjunto de experiências formativas fundamentadas na Pedagogia da Alternância, que é um sistema teórico-metodológico inovador e que propõe uma organização escolar diferenciada e contra-hegemônica, contrária, portanto, aos modelos padronizados de pedagogias, conservadores e compartimentalizados (SILVA, 2003). A Pedagogia da Alternância ganha materialidade como estratégia antagônica ao projeto educacional validado pela modernidade que historicamente vem sendo reproduzido no espaço escolar e que não representa os anseios de um coletivo de sujeitos que querem discutir suas demandas identitárias e suas particularidades culturais negadas pelo discurso pedagógico homogeneizante. Enquanto sistema educativo, a alternância

4 LOPES ET AL. 2013.

não se constitui como uma “facilidade pedagógica”; mas implica uma mudança, de fato, dos componentes que organizam a situação educativa, nos dizeres de Gimonet (1998, p. 51), à medida que “deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo”.

Nosella (2007) destaca que a Pedagogia da Alternância foi gestada na França em 1935, pelo pároco francês Abbé Granereau em conjunto com um grupo de agricultores vinculados à igreja católica, cuja proposta educativa dirigida aos filhos dos trabalhadores rurais alternava os tempos escolares em encontros no ambiente paroquial e em momentos comunitários, que o jovem passaria na propriedade de sua família. Criada com o objetivo não de “melhorar a escola tradicional, mas sim de criar outra escola” (NOSELLA, 2007, p.18), a intencionalidade da experiência da PA não teve a pretensão de interferir no sistema de ensino francês, mas, almejou instituir princípios, diretrizes e concepções concernentes às demandas educativas das comunidades rurais em um período em que Estado francês não conseguia promover uma educação que contemplasse os anseios dos alunos que moravam no campo. Consolidava-se assim a criação de “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra” (GIMONET, 2007, p. 22).

No cenário brasileiro, as experiências educacionais pautadas na Pedagogia da Alternância são introduzidas a partir de dois modelos: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) – instituídas no Estado do Espírito Santo no final da década de 1960, administradas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB); e as Casas Familiares Rurais (CRF) – implantadas no Estado do Paraná no ano de 1980, cuja gestão é responsabilidade da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Essas experiências estão articuladas aos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) e adotam princípios educativos diferenciados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas mantêm com muita ênfase a participação das famílias no acompanhamento das atividades formativas como eixo central. O princípio da alternância consubstancia-se como uma prática sociopedagógica que articula tempos e espaços de aprendizagens – tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), mobilizando saberes experienciais e teóricos que adquirem significação contextual através de vivências pedagógicas concretas (RIBEIRO, 2010; GIMONET, 2007; QUEIROZ, 2004).

Certamente, são vários os percursos ou estratégias metodológicas possíveis de que os coletivos populares em movimento se apropriam com a intenção de instituir outras pedagogias de resistências que produzem e afirmam saberes, culturas e identidades desestabilizando e desconstruindo as bases fundantes das teorias pedagógicas colonizadoras e hegemônicas, com a intenção de oportunizar uma educação cuja finalidade é promover a formação humana integral (ARROYO, 2012). Dentre essas diferentes proposições, a alternância revela-se como estratégia no confronto ao modelo pedagógico universal da colonialidade imposto às instituições escolares.

Conforme destaca Ribeiro (2010, p. 293), “alternância pedagógica” é uma expressão polissêmica que pode guardar em si múltiplos entendimentos e diferentes práticas educativas, pois, “as atividades de aprendizagens são construídas de maneira diversa, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas”. O propósito maior dessa metodologia alternativa, que abrange uma série de tecnologias culturais⁵ e consubstancia modos particulares que contribuem para trazer a vida para o centro da experiência escolar, é promover o estreitamento da formação com as situações concretas do vivido, com o trabalho e com outras experiências não escolares que podem converter-se em “suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender” (GIMONET, 1998, p. 54).

Nessa direção, a alternância implica uma organização didático-pedagógica horizontalizada que valoriza o experiencial vivido da diversidade de coletivos populares, traduzido no interior de uma rede de representações e significações em relação com a construção do saber. Na condição de estratégia contra hegemônica, constitui-se como possibilidade de acesso e

5 O termo tecnologias culturais proposto por Roger Simon (2002) busca destacar a sua pluralidade, como um campo que apresenta uma diversidade de formas de saber/poder, ou em suas palavras, como um “conjunto de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais, interagimos” (SIMON, 2002, p. 71).

permanência na educação escolar aos diferentes sujeitos coletivos do campo, dos rios e das florestas por oportunizar-lhes a convivência comunitária e familiar – lugar em que se materializa a vida concreta articulada numa ação-reflexão-ação das práticas educativas, de suas referências socioculturais, das relações de produção, do trabalho, da luta pela terra (FREIRE, 2005; ARROYO, 2012).

Essa lógica deve igualmente orientar políticas, programas e projetos de formação de professores que atuam junto a sujeitos coletivos, pois ao olharmos as origens históricas da alternância pedagógica e de suas concepções e princípios, verificamos que estão intrinsecamente imbricados no contexto das mobilizações dos trabalhadores do campo pela garantia do direito à educação e em defesa da incorporação de suas referências culturais, saberes e práticas sociais nas práticas educativas. Trata-se de uma particularidade que precisa referendar a formulação e implementação de uma pedagogia mediada por processos que provoquem tensões nas dimensões teórico/ético/política/epistemológica, sobretudo, quando se pretende superar o pensamento abissal “que impregna o pensamento moderno e a pedagogia moderna” (ARROYO, 2012, p. 18). Nessa direção, as experiências de educação que mais se aproximam de uma proposição de formação docente libertadora e dialógica que tenha por base a horizontalidade como estratégia de construção do saber de maneira integrada e unitária, devem ser fundadas no princípio da alternância, que integra um trabalho pedagógico articulador da participação e da partilha de responsabilidades entre instituição formadora e os sujeitos coletivos; entre a articulação de diferentes espaços sociais, tecnologias sociais, coletivos populares que transpõem o muro escolar, construindo outras pedagogias que pensam a educação como patrimônio cultural, a escola como território de fronteiras e o ato educativo como diálogo com a diversidade.

Formação de Professores Extrativistas e a Proposta de Alternância Pedagógica

Desde o início do processo de mobilização das famílias dos futuros educandos extrativistas, iniciado no segundo semestre de 2011, já tínhamos clareza teórica e política de que dificilmente poderíamos alcançar os objetivos almejados pela proposta de formação adotando outra modalidade de oferta que não a pedagogia da alternância; nosso desafio era, por conta do fator geográfico já apontado, criar estratégias para aproveitar todo o potencial desse sistema pedagógico e, ao mesmo tempo, não inviabilizar as ações do Projeto, dado que, além das dificuldades para acessar os estudantes e suas famílias nas localidades de moradia (em alguns casos, durante o período de estiagem dos rios, leva-se até uma semana para chegar a alguns pontos), dispúnhamos de recursos limitados.

Inspirado na pedagogia da alternância – especialmente nas experiências de educação básica trabalhadas nas CFR da Transamazônica e Xingu e nas experiências do Projeto Magistério da Terra, vinculado ao Programa Educação Cidadã na Transamazônica, que fora implementado pelo Campus de Altamira em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assim como nas experiências em andamento no ensino superior na UFPA, nos cursos de Etnodesenvolvimento e Educação do Campo, voltados para povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais –, o Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio foi concebido como resposta a uma demanda das comunidades extrativistas.

Somando à busca das populações extrativistas por uma educação escolar que valorizasse a cultura dos povos da floresta e acreditando que a escola precisa ser pensada com as comunidades que a abrigam e deve estar atrelada aos seus projetos de vida, a UFPA/Campus de Altamira, em parceria com vários atores sociais, construiu uma proposta de formação de professores extrativistas pensada estrategicamente para fortalecer os modos de vida locais e consolidar, de forma sustentável, o lugar de reprodução física, social e simbólica, a partir da formação de pessoas preparadas para gerir os três pilares de base para a manutenção da vida no local: a escola, a saúde e o território coletivo em que decidiram viver, à luz do que os povos indígenas latino-americanos fizeram/fazem e que desde os anos de 1970 vem sendo denominado de etnodesenvolvimento (STAVENHAGEN, 1984; BATALLA, 1982; OLIVEIRA; PARENTE;

DOMINGUES, 2017).

O Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio objetivou formar profissionais com “conhecimento de educação geral, fundamentação teórico-prática consistente para exercer a docência e condições didático-pedagógicas para aprofundamento de estudos e reflexão crítica frente à realidade em que irá atuar” (UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014, p. 5), com o intuito de ampliar a formação desses sujeitos para a construção e efetivação da autonomia e autogestão, possibilitando atuação mais qualificada na escola ou em outros espaços do território.

Este Projeto, especialmente em função das características fisiográficas das localidades de moradia dos estudantes, requereu uma série de reinvenções no conjunto das práticas e dos instrumentos da pedagogia da alternância em seu modelo mais “clássico”. Dessa forma, uma das diferenças, por assim dizer ‘operacionais’, que pode ser apontada como mais necessária e relevante diz respeito à periodicidade entre tempo-escola e tempo-comunidade comumente seguida em outras experiências realizadas em locais menos distantes e menos inacessíveis.

Diferentemente de aldeias indígenas e de outros formatos de habitação e ocupação do espaço, como comunidades em assentamentos de reforma agrária e quilombos, os extrativistas das áreas protegidas da Terra do Meio, em sua ampla maioria, estão dispersos, espalhados, ao longo dos rios e igarapés, em decorrência do modelo de organização socioeconômica predominante nos vários ciclos econômicos, em especial, o ciclo da borracha, em que viveram por mais de meio século, e que requeria que os agrupamentos familiares fossem instalados em “colocações” distantes umas das outras para evitar sobreposição de mão de obra nas estradas de seringa. Deste modo, os educandos do Magistério Extrativista e suas famílias não se encontravam próximos uns dos outros quando da realização das orientações e acompanhamento das atividades de tempo-comunidade, o que tornava bastante complexo o trabalho dos educadores nesse intervalo espaço-temporal.

Em diversas ocasiões de estudo e reflexão sobre essa situação, discutíamos sobre quais estratégias utilizar para ‘preservar’ o cerne da pedagogia da alternância em condições tão adversas de tempo e lugar. Em termos da formalização da proposta, não houve maiores dificuldades, pois, por se tratar de um curso de EJA, questões como carga horária e outras mais ligadas a restrições legais foram facilmente equacionadas. A questão central era como dar conta dos pressupostos teórico-metodológicos da alternância por causa dos longos intervalos entre o tempo-comunidade e o tempo-escola: a cada ano, estavam previstos apenas quatro encontros, sendo um tempo-escola e um tempo comunidade por semestre; cada tempo-escola tinha duração média de 22 dias e o tempo-comunidade variava conforme a sazonalidade local e a possibilidade de atender a todos os educandos em seus lugares de moradia. Foi com esse intuito que se buscou na organização dos TE e TC a otimização da convivência entre professores.

No TE, a etapa ocorria nas chamadas escolas pólo ou pólos de formação, onde ficavam as estruturas físicas maiores das escolas, congregadas com o posto de saúde e as casas de apoio de professores e dos profissionais de saúde, e espaços de alojamento coletivo, onde professores e alunos do Magistério Extrativista ficavam juntos, por causa das distâncias geográficas a serem percorridas, mas também porque se compreendia a convivência como fator educativo. Assim, vivenciávamos a ideia de que a educação não se dá apenas no ambiente da sala de aula; por isso, todas as atividades, exceto a alimentação que era feita por duas colaboradoras, eram desenvolvidas por professores e alunos: limpeza dos ambientes utilizados, organização e apoio para a realização da alimentação, memória escrita e audiovisual das atividades e elaboração da animação que antecedia as atividades curriculares.

Este Projeto de Formação de Professores teve a duração de quatro anos. No primeiro ano, nosso objetivo maior foi elevar a escolaridade dos futuros educadores extrativistas visando à conclusão do ensino fundamental. Nessa direção, foram feitos fortes investimentos nas ciências básicas: linguagem, ciências da natureza, ciências da sociedade e matemática. Para muito além de uma abordagem instrumental que prevê a aprendizagem formal de rudimentos de leitura, escrita e cálculo, a perspectiva pedagógica assumida neste ciclo foi centrada no exercício do “direito a se saber”, conforme defende Miguel Arroyo (2017). Deste modo, questões ligadas à identidade sociocultural dos educandos e de seus parentes e afins, ao conhecimento

dos territórios extrativistas como lugar de vida, de produção de conhecimento e de criação de cultura dialogaram de forma orgânica e situada com temas e conteúdos curriculares, tendo sempre como eixo articulador a problematização e a construção coletiva de saberes.

Na área da linguagem, por exemplo, tendo como pano de fundo a questão identitária e territorial, o elemento aglutinador do processo de ensino-aprendizagem foi o debate sobre diversidade linguística: que língua falamos e escrevemos? Como é essa língua? Como nossa língua veio a ser como ela é hoje? Por que essa língua é como é? O que a faz diferente de outras línguas? Que outras línguas são usadas pelos povos indígenas vizinhos? Por que não falamos como escrevemos e nem escrevemos como falamos? Por que há tanta gente nas Reservas Extrativistas sem saber ler e escrever? Como a língua que falamos é tratada na escola? Por que dizem que não sabemos português e que falamos “errado”?

Na área da matemática, o debate versou também sobre as diferentes formas como essa ciência existe no cotidiano das pessoas: de que forma os povos da floresta quantificam grandezas e medidas? Como calculam distâncias, tempos e espaços? Por que essas matemáticas da vida são ignoradas pela escola? De onde vem essa ideia que existe apenas uma forma de contar? Se os extrativistas não sabem matemática, como podem construir canoas que não afundam?

Na área de ciências da natureza, o debate também foi pautado por uma perspectiva dos saberes locais, a que se chama de ‘etnociência’; de acordo com essa abordagem, as reflexões realizadas problematizaram as diferentes classificações de bichos, plantas e demais seres existentes, assim como as relações que os humanos estabelecem entre si e com os não-humanos. Os educandos eram sempre levados a observar sua realidade e a questioná-la: como lidamos com os outros seres com quem compartilhamos o mesmo espaço? Que consequências traz para a nossa saúde o modo como lidamos com a natureza? Somos capazes de nos perceber como parte de um todo integrado? Como estamos cuidando do meio ambiente em que vivemos e de seus ecossistemas? Por que os conhecimentos dos povos da floresta não aparecem nos livros escolares?

Na área de ciências humanas e sociais, várias das questões tratadas nas outras áreas eram retomadas e contextualizadas nos termos da História, da Geografia e dos Estudos Culturais, de modo a conduzir os educandos a uma reflexão mais sistematizada sobre os diferentes fatores que fazem com que a realidade seja como é, mas sobretudo, sobre aqueles fatores que podem fazer com que ela seja diferente. Os educandos eram estimulados a construir interpretações da realidade buscando relacionar diversos pontos de vista, desde aqueles apresentados nos textos de leitura e demais materiais didáticos até aqueles recolhidos de seu entorno por meio de pesquisas com os mais velhos de suas localidades, não necessariamente para ‘acumular’ informações de caráter enciclopédico, mas, sobretudo, para aprender a fazer conexões entre essas diversas formas de conceber o mundo, a vida, as pessoas e seus problemas.

Essas práticas não teriam sido vivenciadas com a intensidade que foram nem tampouco teriam tido os desdobramentos que tiveram na formação docente proposta sem o alicerce de uma pedagogia situada, culturalmente sensível e politicamente comprometida com a emancipação pessoal e social dos envolvidos e com a descolonização do conhecimento. Em outros termos, somente uma pedagogia da alternância, no pleno sentido que esta categoria envolve e produz, poderia ter dado vazão a toda essa força criadora presente nos rizomas que povoam a Terra do Meio, seus rios e florestas.

Em cada tempo-escola, as atividades curriculares eram desenvolvidas em conjunto pelos professores, que apesar de terem que cumprir o currículo comum da educação básica, se alinhavam para realizar as atividades pensando a partir das diferentes áreas de conhecimento e colaborando nos exercícios e atividades avaliativas, realizadas individual e coletivamente durante as etapas. Isso permitia uma visão do todo, possibilitava trocas de experiências e percepção de quais atividades dificultavam ou facilitavam o ensino-aprendizagem, favorecia a identificação das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, potencializando os saberes já construídos e ampliando/fortalecendo os que precisavam ser consolidados.

Ao longo das etapas de TE ficava mais evidente que as discussões trabalhadas a partir dos saberes locais eram as que tinham melhor aproveitamento, a exemplo, da discussão sobre

sistemas de medida a partir das atividades produtivas, como a quantidade de castanha que caberia no panelaço ou das formas geométricas a partir das construções existentes no lugar ou na natureza que circundava o ambiente, como trabalhado na matemática. Da mesma forma, a discussão sobre as guerras mundiais por meio da reflexão da história de ocupação e das relações econômicas que marcaram as áreas em que viviam, relacionando as discussões de História, Geografia, Sociologia e Antropologia.

Tudo isso também implicava o conhecimento, por parte dos professores-formadores, do lugar, de sua história de ocupação e de seus modos de vida, assim como exigia que estivessem abertos e fossem sensíveis ao que viam e ouviam, para se apropriar de elementos que os ajudassem a conduzir melhor o ensino-aprendizagem, elementos que não se resumiam ao espaço utilizado como sala de aula, pois os processos educativos se estendiam para a hora da alimentação, ocupando as conversas informais em torno da mesa, o banho no rio, os intervalos das atividades, e até o jogo de bola no campo de futebol e as brincadeiras.

Tudo isso informava a importância da circulação e o olhar atento para perceber que a educação ocorre em todos os lugares. Embora não se esteja sempre no papel de professor, não se pode perder de vista o aspecto de aprendizagem que há em toda relação humana nem o fato de que quanto mais próxima a educação escolar se fizer da educação pensada e vivenciada num determinado lugar, mais bem sucedida será a apropriação do conhecimento e sua socialização, aumentando a possibilidade de autonomia e de paridade de culturas (tradicional-científica) e de seus mundos. É isso que se chama interculturalidade (CANDAU, 2008; COPPETE, 2012).

Falamos acima de vários aspectos do tempo-escola. Mas, pelo princípio da alternância, o tempo-comunidade é igualmente importante. Assim como em outras experiências, no Magistério Extrativista o TC foi um período⁶ de estar com os familiares para realizar as atividades programadas no TE, resolvendo os desafios que as pesquisas/estudos de campo traziam para a vida. Era o momento de ser o pesquisador de sua própria comunidade e explicar para parentes e demais comunitários porque esse trabalho era importante. Mas era também o momento de refletir acerca das discussões travadas no TE e olhar para a sua localidade/comunidade com a curiosidade de quem a enxerga pela primeira vez (segunda, terceira, quantas fossem necessárias) como pesquisador que tem a responsabilidade de desvelar, compreender os fios que a enlaçam para socializar com os colegas, professores no TE seguinte, e com seus futuros alunos. Era o período em que os professores faziam as “visitas” às famílias, em suas residências, para acompanhar as atividades elaboradas pelos alunos, momento para conversar com as famílias, conhecer sua localidade e formas de vida, as atividades produtivas e de lazer daqueles sujeitos.

Por muitas vezes, o TC se mostrou o espaço mais privado que as famílias tinham para solicitar esclarecimentos com relação ao comportamento dos filhos e seu desempenho, principalmente os menores de idade; para pedir esclarecimentos com relação ao tipo de escolarização que era feita, pois a escola a que tinham acesso era regular, fixa e quase não encaminhava atividades para serem feitas em casa, principalmente em compartilhamento de informações com os pais, responsáveis e comunidade.

Assim, o TC se configurava como aquele momento oportuno para refletir e discutir com as famílias e os próprios alunos sobre o modelo de escola hegemônico que o Estado oferecia, sem relação com o lugar, seus sujeitos e comunidades, engessando a pluralidade cultural existente e desrespeitando a sociedade multicultural e multiétnica brasileira, das quais as RESEX são bem representativas em sua composição social. As famílias, e por vezes os próprios estudantes do Magistério, se mostravam incrédulos a respeito da possibilidade de outro modelo de escola, porque apesar de reconhecerem que a escola da SEMED não estava de acordo com seus anseios, era o único modelo que conheciam até então.

As conversas coletivas, as orientações individuais e em grupo, e a própria presença física dos professores da Universidade nas comunidades de moradia dos estudantes, eram sempre oportunidades para se evidenciar o núcleo do diferencial da proposta de formação de professores extrativistas, para desconstruir o olhar desconfiado de quem ainda não conseguia vislumbrar como real a possibilidade de um filho seu, ou de um parente, vizinho ou amigo ser

⁶ Normalmente realizado entre os meses de maio a julho e novembro a janeiro.

o professor da escola local⁷.

Nesse sentido, a alternância foi esse ir e vir concreto e abstrato, necessário encontro do eu com o(s) outro(s) para fazer o sujeito e seus coletivos mais conscientes de seu lugar no mundo e mais fortalecidos em suas pertencas e identidades que estão sempre em transformação e que se reinventam à medida de suas articulações, mobilizações e lutas sociais, que findam em conquistas ou não, mas que impactam de alguma maneira a vida de todos.

Formação com e para a Diversidade nas Reservas Extrativistas

Como já anunciado, os sujeitos envolvidos na experiência do Magistério Extrativista da Terra do Meio eram adolescentes, jovens e adultos entre 14 e 35 anos, moradores das Reservas Extrativistas Rio Xingu, Rio Iriri e Riozinho do Anfrísio, assim como da Estação Ecológica do Rio Iriri e da Comunidade Maribel⁸. O acordo inicial pactuado com o financiador previa a inserção de 45 educandos no Projeto, porém, em função da existência de uma forte demanda reprimida pela ausência de oferta de educação escolar nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, houve uma procura expressiva e bem maior do que essa previsão e, entre repactuações e ajustes, começamos a atender no primeiro ano (correspondente ao ensino fundamental) uma média 90 pessoas, divididas em três subturmas, uma em cada Resex.

Os principais critérios de seleção para o ingresso no Projeto foram pensados em conjunto com as comunidades e suas lideranças, e incluíam, além do desejo pessoal, a validação/legitimação da indicação pelos coletivos de origem dos candidatos; assim, além da discussão em cada localidade, houve também apreciação dessas indicações em reuniões dos Conselhos Deliberativos de cada UC, de modo que a coordenação do projeto apenas formalizava a decisão vinda das comunidades.

Como já informado, o Magistério Extrativista da Terra do Meio teve duração de 04 anos, sendo o primeiro ano voltado ao esforço de elevar a escolaridade dos educandos ao nível do ensino fundamental. A partir do segundo ano, começamos a formação no nível do ensino médio na modalidade técnico-integrada em Magistério; em ambas as etapas, contamos com a estratégica participação da Escola de Aplicação da UFPA.

Estes educandos, no seu conjunto, encontravam-se em situações muito díspares quanto ao nível de contato com a cultura escolar e com o sistema de escrita, podendo ser situados, ainda que um pouco arbitrariamente, entre “analfabetos”, alfabetizados funcionais e proficientes (estes últimos em diferentes graus de proficiência em leitura e escrita). É importante sempre problematizar essas classificações, seja por elas serem imprecisas e, de certo modo, preconceituosas, seja por serem pouco ou nada elucidativas do ponto de vista operacional; no entanto, tratava-se de um dado da realidade a ser levado em conta no planejamento pedagógico, caracterizando as turmas como “multisseriadas” em termos do estado de aprendizagem dos estudantes. Em função das condições de atendimento, não era possível, nem desejável, separar as pessoas por esse critério; então, de posse de informações prévias sobre tal situação, todo o planejamento pedagógico foi orientado por uma perspectiva da heterogeneidade, tanto em termos metodológicos (ensino), quanto em termos de condições de aprendizagem.

E esse pode ser considerado o primeiro traço distintivo dessa matriz de formação de professores: os sujeitos a serem formados não foram escolhidos a partir do domínio de habilidades individuais, da posse de predicados baseados na lógica da seriação e da meritocracia ou de qualquer avaliação externa, mas a partir de uma decisão tomada nos e por seus coletivos de pertencimento; foram as comunidades que escolheram seus potenciais professores e a nós coube a corresponsabilidade pela formação, independentemente de qualquer “pré-requisito”. Cada um, cada uma, veio com seu desejo, sua história de vida, suas potencialidades e seus limites, fatores que foram incorporados ao currículo como matéria prima e não como obstáculo.

Trata-se, como nos lembra M. Arroyo, de “outros sujeitos” a exigir de nós “outras pedagogias” (ARROYO, 2012 p. 25). A realidade das unidades de conservação da Terra do Meio

⁷ Se o professor for mulher, os impactos se somam a outros específicos das relações de gênero estabelecidas naquelas localidades, que serão abordados em outra oportunidade.

⁸ Assentamento não oficial de agricultores, porque a área pertence à Terra Indígena Cachoeira Seca, do povo Arara.

e de seus sujeitos nos interrogou sobre que pedagogias vivenciar neste processo de formação de professores, sobre que teorias e práticas pedagógicas seriam capazes de acolher, conhecer, problematizar e restituir a complexidade do real àquelas pessoas e seus coletivos, de modo a lhes fortalecer na luta por direitos tendo a educação escolar como direito agregador. No caso em questão, podemos esboçar os contornos de uma “pedagogia extrativista”, categoria que está a merecer maiores investimentos teórico-epistemológicos, não cabíveis neste trabalho.

Na imediaticidade do trabalho pedagógico demandado pelas comunidades extrativistas e seus sujeitos, nosso primeiro cuidado foi não os reduzir à condição de alunos, de meros indivíduos a serem ensinados, para não apagarmos suas identidades em nome da necessária formação a que nos desafiavam. Nesse sentido, foi feito todo um esforço teórico-prático e humano para conhecer, reconhecer e respeitar esses sujeitos na integralidade da sua condição. E foi, muito especialmente, em função dessa baliza ética e humana que todo o conjunto das práticas pedagógicas foi estruturalmente reorientado, pois, como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2000), aqui parafraseado, mudanças nos modos de conhecer devem ser acompanhadas de mudanças nos modos de agir.

Esse esforço de deslocamento, por assim dizer epistêmico, nos levou ao que podemos considerar como um segundo traço distintivo que marca de maneira muito singular o Magistério Extrativista como matriz de formação docente: o exercício de ruptura com a lógica da razão instrumental típica da educação de base enciclopédica/conteudista, de acordo com a qual deve-se aprender primeiro para “fazer depois”. Em boa parte dos cursos de formação de professores é essa a diretriz predominante: ensina-se antes as “teorias”, que devem ser interiorizadas pelos alunos, mesmo sem serem compreendidas, para depois serem “aplicadas” à realidade, como se esta fosse estável, homogênea e imutável e estivesse ali esperando, pronta para ser modificada pelo toque mágico e iluminado dos novos e obedientes mensageiros das ciências da educação.

Ainda que essa concepção de formação tenha alcançado em tempos e contextos específicos algum grau de efetividade, considerando-se, por exemplo, interesses de classe que dominam o ideário das “grandes escolas” (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1975), para a escola pública brasileira ela tem sido claramente desastrosa, ineficaz e geradora de adoecimento, tanto para os novos professores, quanto para seus estudantes e suas famílias/comunidades. São recorrentes em depoimentos de egressos de cursos de licenciatura, quando candidatos a vagas em cursos de pós-graduação ao serem perguntados sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar, a justificativa de que precisam “se qualificar” porque a graduação não os preparou para a realidade da escola; é recorrente nessas representações, ao lado de queixas sobre indisciplina dos alunos e precariedade das condições materiais da escola, a ideia ingênua de que não foram suficientemente preparados pela universidade, nem no que se refere “à fundamentação teórica”, nem na parte das metodologias, entendidas como receituário de ferramentas a serem “aplicadas” na sala de aula, a alunos ideais, homogêneos, genéricos.

Na contramão dessa orientação ainda hegemônica, o Magistério Extrativista da Terra do Meio se arriscou em um outro movimento: ao invés de uma “racionalidade instrumental” (aprender primeiro para fazer depois), buscamos exercitar a construção de uma “racionalidade prática (aprender fazendo). Desse ponto de vista, diminuimos consideravelmente o fosso entre formas de conhecer e formas de agir, uma vez que o ato de conhecer foi experimentado pelos sujeitos em formação como ação sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. Alguns resultados concretos dessa forma de proceder podem ser vistos no esforço do planejamento integrado, na codocência, na centralidade das aulas “práticas” e do processo de avaliação permanente estabelecido como condição tanto da atuação docente quanto da performance dos educandos.

Ainda neste aspecto, é importante registrar também a importância estratégica de que se revestiu a visão do corpo no Projeto Magistério Extrativista. Nas escolas, de modo geral, obedecendo-se a uma visão por demais cognitivista, prioriza-se o cérebro em detrimento do corpo, que é negligenciado, controlado, negado... Quando o corpo vem a ser considerado, o reconhecimento de sua existência se dá por meio da punição, do castigo. Buscando alterar essa disposição, ainda muito forte em quase todas as matrizes pedagógicas, tentamos tratar

as pessoas, desde aquelas consideradas “de apoio” (cozinheiras, pilotos, etc.) passando pelos estudantes, seus filhos (que vinham com as mães em formação) e os professores como sujeitos de uma corporeidade ativa, produtora de cultura, de conhecimentos. Nesse sentido, diversas atividades foram sendo incorporadas ao cotidiano da sala de aula, não como pretexto de substituição a eventuais lacunas de “conteúdo” ou como mero apêndice “de relaxamento”, mas como formas de aprendizagem em si: teatro, capoeira, circo, acroyoga, funk, entre inúmeros outros gêneros de atividades físicas foram experimentados como exercício de autoconhecimento, de conhecimento do outro, de educação em saúde, enfim, visando construir uma visão integrada do ser: corpo, mente, pensamento, ação, reflexão, diversão, lazer, sem aquela estéril divisão entre “teoria” e “prática”.

Em função desses dois marcos descritos acima, o reconhecimento/respeito às identidades dos sujeitos em formação e a opção por uma “razão prática” como eixo estruturante da pedagogia vivenciada desencadearam um terceiro elemento que vai contribuir sobremaneira para a singularidade do Projeto Magistério Extrativista, conferindo-lhe, em grande medida, seu caráter inovador e seminal: os significados da escola que foram sendo reconstruídos pelos e com os educandos/futuros educadores e suas comunidades. Dos seus sofrimentos, angústias e anseios foi se redesenhando no chão da experiência de formação docente uma confiança coletiva, uma espécie de coesão interna, que deu base para a reinvenção da ideia de escola naquele lugar, uma escola enraizada nas expectativas dos sujeitos locais e por eles assumida como “sua”, como parte de seus projetos de vida e de futuro e não mais, ou apenas, como uma imposição vinda de fora para atender aos desejos de outrem.

Nessa escola redescoberta, reinventada, em devir, não caberiam mais professores “funcionários”, aqueles que vêm para as localidades apenas cumprir uma função porque são obrigados por urgências financeiras, mas não interagem com seus sujeitos, não compartilham a vida com eles, não sonham junto, não se importam. Essa escola não está pronta ainda e talvez esteja distante de se materializar, mas os educandos/futuros educadores aprenderam que ela é possível e para que venha a se tornar realidade sua atuação docente tem uma centralidade inegável. Essa mudança de perspectiva altera bastante o sentido da formação vivida: não se estuda apenas para subir de nível escolar, para alcançar notas em testes e avaliações, para ter um certificado, mas para ser feliz, para se encantar com a vida, para valorizar as riquezas que se tem e conquistar direitos; assim, uma escola extrativista é uma escola que conhece a história da comunidade, de suas famílias, das lutas das populações tradicionais pelo território, pela preservação da natureza, por melhores condições de vida. É uma escola que busca enfrentar todas as formas de violência que afligem os sujeitos de que ela se compõe, é uma escola que se posiciona ao lado do povo que atende e não contra ele.

Ao se apresentar assim de forma diferida a experiência vivenciada nesse Projeto de Formação de Professores Extrativistas, corre-se o risco de involuntariamente criar uma caricatura da realidade, por diferentes razões. A primeira delas está ligada a uma tentação de “limpar” os ruídos, as tensões e contradições do processo como se não tivesse havido contratempos, problemas, lacunas, num ingênuo e perigoso movimento de romantização dessa experiência; outra razão está ligada ao extremo oposto da romantização, que é a negação pura e simples, como se nada do que foi vivido ali tivesse qualquer relevância para quem quer que seja e pode, portanto, ser invalidado, não reconhecido. Uma terceira razão, aparentemente mais “razoável”, poderia assim ser expressa: “que bom que esses jovens tiveram essa oportunidade de estudar sem sair das suas localidades, uma educação contextualizada e voltada para a realidade deles, mas... será que aprenderam? E o ENEM? E se precisarem sair da Resex e estudar em outra escola ‘mais exigente’?”

Não podemos ser ingênuos, tampouco negacionistas. Temos muita clareza do papel histórico dessa experiência para todos os sujeitos envolvidos e da importância político-existencial de seus desdobramentos, tanto em termos do percurso da formação quanto de seus resultados, seja no plano da vida pessoal dos educandos, seja no plano coletivo junto a suas comunidades. Fizemos escolhas teóricas e metodológicas que foram compartilhadas e pactuadas com os educandos e suas famílias; optamos por uma concepção de currículo vivo e contextualizado, que, justamente por isso, não impediu os educandos de terem contato com conhecimentos já

universalizados, mas potencializou essas aprendizagens porque as ancorou no chão da vida, conferindo-lhes significado crítico, ajudando a construir filtros de análise e recursos de elaboração narrativa em que eles, extrativistas, assim como os povos indígenas e outros segmentos sociais diversos, existem e são importantes porque são protagonistas de suas próprias histórias, são produtores de culturas e de conhecimentos.

Este último ponto pode ser evidenciado pelo ingresso de mais da metade dos concluintes do Projeto em diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Pará, alguns deles antes mesmo do encerramento das aulas. Dos 60 educandos que concluíram o Magistério Extrativista, 21 foram aprovados no processo seletivo especial para o Curso de Etnodesenvolvimento, ainda em julho de 2019; uma foi aprovada para o Curso de Letras/Português e oito foram aprovados para o Curso de Educação do Campo. Dez desses jovens foram aprovados em processo seletivo simplificado da Secretaria Municipal de Educação de Altamira para ocupar o cargo de professor em diferentes escolas de áreas ribeirinhas e de Resex.

Estes dados, que ainda precisam ser melhor analisados, contribuem para caracterizar este Projeto de Formação de Professores como uma evidência incontestável de que o recorte entre educação e trabalho, ou entre educação propedêutica e preparação para o trabalho, tão cara a defensores de certos modelos de educação profissionalizante, não tem nada de “natural” ou de irremediável: são sempre escolhas políticas que determinam que tipo de educação escolar vai se oferecer a quem e por que.

Considerações Finais

A discussão feita neste trabalho buscou trazer ao público um pouco dos processos e dos resultados de uma experiência de formação de professores realizada com extrativistas de unidades de conservação da Terra do Meio, no Pará. Acreditamos que as conquistas e avanços ficaram claros no corpo do texto. Aproveitaremos este espaço final para refletir sobre o que enfrentamos de revés ou de adversidade e sobre como buscamos enfrentar tais situações.

Uma das estratégias que utilizamos para enfrentar algumas dificuldades foi tratar disso com os próprios estudantes e suas famílias compartilhando nossas preocupações numa escala comunitária, extraescolar. Esse posicionamento não visava apenas à aquisição de uma espécie de salvo-conduto para a equipe pedagógica, em caso de não cumprimento dos objetivos previstos; visávamos um nível de corresponsabilização ativa na compreensão das questões problemáticas e, sobretudo, na proposição de alternativas que nos ajudassem a garantir a escolarização daqueles jovens, com qualidade acadêmica e social, com significado e implicação político-existencial da experiência.

Compartilhar com os educandos, suas famílias e comunidades parte do nosso não saber, ou do nosso saber parcial, incompleto e, portanto, aberto a crescer, a se aprofundar contribuiu para o estabelecimento de relações menos verticalizadas entre nós e eles, abrindo caminhos para trocas fundamentais que não teriam acontecido de outra forma, trocas que, em última análise, se tornaram o alicerce dessa instigante experiência de formação de professores extrativistas, de caráter popular, contextualizada, democrática e, por definição, continuamente em devir; trocas que balizaram todo o processo de formação garantindo-lhe o caráter dialógico e horizontal que a identifica de forma tão singular.

Em termos operacionais, tivemos o primeiro marco diferencial da experiência de alternância vivenciada no Magistério Extrativista: a coparticipação dos educandos e de suas famílias no redesenho da metodologia a ser vivenciada nos processos de ensino-aprendizagem.

Diferentemente do que se poderia pressupor, e de acordo com uma abordagem pedagógica mais tradicional e autocrática, nossa decisão de compartilhar com educandos e suas famílias nossas inquietações não gerou insegurança ou descrédito; ao contrário, instaurou uma matriz de formação estruturada pelo diálogo como eixo central de atuação, cujo principal resultado foi uma das primeiras aprendizagens profissionais daqueles futuros docentes: professores não sabem tudo, eles aprendem constantemente, com seus pares, com seus alunos e suas comunidades, com os autores dos livros, com a própria vida.

Ressaltamos que esse posicionamento político-pedagógico pautado por uma perspec-

tiva teoricamente dialógica, metodologicamente aberta e socioculturalmente situada não foi sinônimo de espontaneísmo ou de falta de planejamento. Em certa medida, nós sabíamos o que deveria ser feito porque passamos quase três anos pesquisando com essas famílias e comunidades, ouvindo seus anseios e inquietações, conhecendo suas demandas e mapeando diferentes possibilidades de intervenção. Esse pano de fundo de experiência comum nos possibilitou identificar praticamente todos os potenciais candidatos ao Projeto de Formação de Professores, por gênero, faixa etária, situação familiar, nível de contato com a cultura escolar e de apropriação do sistema de escrita, de proficiência em leitura, entre outros fatores. Além de terem nos trazido diversos elementos da realidade socioeconômica daquelas localidades, dos modos de vida e de organização social ali presentes, nossas pesquisas haviam nos colocado a par também dos projetos de vida e de futuro daquelas pessoas, das expectativas que nutriam em relação à escola e ao lugar em que viviam. E todo esse complexo conjunto de informações se transformou em matéria prima do conhecimento que foi sendo produzido, alimentado e metabolizado pelo currículo do Projeto Magistério Extrativista.

Compreendemos que é legítimo reivindicar o “selo” da alternância para essa experiência, ainda que ela não tenha seguido boa parte dos pressupostos, nem se valido de muitos dos instrumentos reconhecidos e adotados por essa modalidade pedagógica. Ressaltamos que o que faz uma pedagogia se manter viva e profícua, leal aos seus princípios emancipatórios, não é, exatamente, sua “aplicação” cega e verticalizada, como se fosse um protocolo ou um receituário, uma prescrição ou uma “ferramenta”, mas sim a sua capacidade de se reinventar, de se rever e produzir novas aprendizagens, novas leituras da realidade. Pedagogia da alternância é prática, é interação, é relação com a vida, e a vida é sempre mutante, incerta.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BATALLA, G. B. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In: ARAVENA, F. R. (ed.). **América Latina: etnodesarrollo y etnocidio**. San José de Costa Rica: FLACSO, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 06 jul. 2009.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan-abr. 2008.

COPPETE, M. da C. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMONET, J-C. L'Alternance en Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, J-N.; PILON, J-M. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan. Tradução de Thierry De Burghgrave. 1998, p. 51-66.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOPES, R. et al. **Relatório do projeto de pesquisa** entre preservação e transformação: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará, apresentado à UFPA/PROPESP. Universidade Federal do Pará, 2013. 17 p. (Mimeo)

NOSELLA, P. **As origens da pedagogia da alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

OLIVEIRA, A. da C.; PARENTE, F. de A.; DOMINGUES, W. C. L. Pedagogia da alternância e(m) etnodesenvolvimento: realidade e desafios. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1545-1565, out./dez. 2017.

QUEIROZ, J. B. de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV. 2003.

SIMON, R. I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na Sala de Aula**. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Anuário Antropológico/1984/1985**, p. 11-44. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA. **Projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio – Magistério**. Altamira/PA, 2014. (mimeo)

VELÁSQUEZ, C.; VILLAS BOAS, A.; SCHWARTZMAN, S. Desafio para a gestão ambiental integrada em território de fronteira agrícola no oeste do Pará. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p.1061-75, Nov./Dez. 2006.

Recebido em 30 de março de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.