



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

CLAUDIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA NO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA**

BELÉM - PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48p Oliveira, Claudia dos Santos.
 Pedagogias da Alternância e a Formação Técnica no Contexto
 Ribeirinho Amazônico - Casa Escola da Pesca / Claudia dos Santos
 Oliveira. — 2025.
 xxi, 228 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
 Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
 Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2025.

 1. Trabalho e Educação. 2. Pedagogia da Alternância. 3.
 Educação Profissional. 4. Amazônia Paraense. 5. Casa Escola
 da Pesca. I. Título.

CDD 370

CLAUDIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA NO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA**

Tese submetida à Banca Examinadora no
Programa de Pós-Graduação em Educação na
Amazônia – PGEDA/Polo Belém, na Linha de
Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima
Araujo.

Belém
2025

**PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA NO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA**

Tese submetida à Banca Examinadora no
Programa de Pós-Graduação em Educação na
Amazônia – PGEDA/Polo Belém, na Linha de
Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima
Araujo

Data de aprovação
01/jul./2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Orientador e Presidente – PGEDA/UFPA

Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza
Examinadora externa – UFPA

Profa. Dra. Arminda Raquel Botelho Mourão
Examinadora interna – PGEDA/UFPA

Profa. Dra. Benedita Alcidema Coelho dos S.
Magalhães
Examinadora externa – PPEB/UFPA

Prof. Dr. Rogério Omar Caliari
Examinador externo – IFS

Ao meu pai, **Josualdo Lima de Oliveira** (*in memoriam*), por ensinar-me desde a infância o valor da educação e do conhecimento. Nordestino, que migrou para trabalhar em São Paulo como operário, entendeu muito dos meandres da vida, da política e o direito do trabalhador. Como marceneiro, esculpiu em mim o interesse pela luta em defesa da justiça social.

A minha mãe, **Ana dos Santos Oliveira**, que com 84 anos dividiu o tempo que era dela para que esse trabalho pudesse acontecer. Quando me via cansada ou queria a minha companhia, dizia: *faltam quantas páginas? Falta muito? Termina logo!!* Eu sorria. Agora terei mais tempo para senhora.

AGRADECIMENTOS

Quero registrar que o período de doutorado por si só, pode ser considerado um momento de desconstrução de certezas, necessidade de concentração, disciplina e aquisição de novos conhecimentos. No início, imaginamos um tempo longo, porém, conforme se aproximam as datas de qualificação e defesa, o tempo escorre rapidamente por nossas mãos. Em meio a todos esses desafios, próprios dessa etapa de desenvolvimento, experienciei situações graves de saúde as quais tomaram muito desse tempo, a saúde da minha mãe e amigo(as) queridos(as) que perdi me paralisaram e o corpo pedia tempo para se recuperar, tempo que não havia.

Estes momentos pareciam intransponíveis para me dedicar às leituras e escritas desta pesquisa. Foi um processo longo, árduo e com envergadura que poucos em nossa sociedade alcançam. Apenas quando estamos perto do fim, sentimos saudade do tempo que não temos mais, porque é chegada a hora de colocar o ponto final. Contudo, não caminhamos sós! Muitos caminharam junto comigo, dividiram as angústias, os choros, os risos e mesmo sem conhecer sobre o tema da pesquisa, me ouviam falar sobre.

Durante nossa vida muitos caminham bem de perto do nosso dia a dia, mesmo estando fisicamente longe, outros afastados... Não é sobre a distância, não é sobre parentesco, trata-se do quanto cada um contribui durante a jornada, do quanto meus planos e conquistas importam para cada um. Não se trata da jornada inteira, mas dos momentos, principalmente daqueles que são marcos evolutivos e formativos na nossa existência. Por tudo isso, agradeço...

A mim mesma, por atravessar todo o caminho e mesmo com obstáculos, concluir essa etapa formativa.

À minha **família**, que mesmo sem compreender que o Doutorado vai muito além do ato de grafar, estiveram à disposição para me apoiar.

À minha amiga-irmã, **Silviane Lopes Chaves**, que incansavelmente me incentivou a acreditar que eu podia ingressar neste Programa de Doutorado, mesmo duvidei.

Ao **Prof. Dr. Ronaldo Marcos Lima de Araujo**, meu orientador, pessoa humana, a quem tenho um enorme carinho, respeito e admiração. Obrigada por me aceitar em seu grupo de pesquisa, pela condução teórica e me compreender nos momentos mais difíceis que passei durante esse percurso, até mesmo da minha vida. Muito obrigada por sua humanidade!

Aos professores(as) que compõem a banca de avaliação, Profa. Dra. **Ana Paula Vieira Souza**, Profa. Dra. **Arminda Raquel Botelho Mourão**, Profa. Dra. **Benedita Alcidema Coelho dos S. Magalhães**, Prof. Dr. **Rogério Omar Caliari** pelas valiosas contribuições para o aprofundamento teórico e melhoria da escrita desta pesquisa.

Aos **professores(as) do Programa de Doutorado em Educação na Amazônia**, pelo saber compartilhado.

Aos **profissionais, pais e estudantes da Escola Casa da Pesca (CEPE)**, por viabilizar a realização dessa pesquisa, acolhendo e relatando abertamente suas impressões acerca da formação técnica na escola.

Aos colegas e amigos do **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação- GEPTE (UFPA)** pelo conhecimento construído ao longo das atividades acadêmicas e apoio ao meu desenvolvimento como pesquisadora. Como relata Freire, “nos educamos em comunhão”.

Gratidão ao **Grupo Centro de Estudos Psicológicos-CEP-RUA (UFRGS)** especialmente à Professora Dra. **Silvia Koller**, a quem devo, durante o Curso de Mestrado, os conhecimentos sobre pesquisa científica.

Aos amigos, **André Carvalho dos Santos, Ana Lúcia Oliveira da Cruz e Ton Dias**, pela amizade, carinho e contribuição direta com diagramação e correção deste texto.

Aos colegas, **Glaydson Evandro Canelas, Luziane Canelas, Luís Heleno Barbosa** e todos os amigos(as) queridos(as), que de longe e de perto que estiveram comigo.

Meu profundo muito obrigada!

Você se apaixona com o que você lê, mas quando você quer executar, você não consegue, você fica amarrado a essa estrutura administrativa que não permite fazer certas coisas, sabe? E isso muito me chateia, porque eu venho de uma realidade pesqueira, eu sou filho de pescador. O cara é pescador, analfabeto, e eu sou engenheiro de pesca. Olha só a minha história. Quando eu olho para um garoto desse, eu me vejo nele. Você não pode ir. Foram embora.

Valdemar da S. Dias

RESUMO

A Tese aborda a formação técnica da Casa Escola da Pesca, orientada pela Pedagogia da Alternância, no contexto ribeirinho amazônico paraense. Parte-se do pressuposto de que há diversas práticas de formação por Alternância e busca-se identificar o que caracteriza a formação em Pedagogia da Alternância praticada na Casa Escola da Pesca da Funbosque, no contexto ribeirinho de Belém-PA. O referencial teórico-metodológico tem como base Marx e Engels (1988); Gramsci (2001, 2002), Lukács (2012, 2013), Nosella (2012) e Frigotto (2012). A metodologia da pesquisa, está pautada no Materialismo Histórico-Dialético e se deu por meio de revisão da literatura e pesquisa de campo empírica, a partir de visitas de observação, captação de imagens e entrevistas semiestruturadas, as quais foram posteriormente analisadas, conforme orientação técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam que a teoria e as práticas da Pedagogia da Alternância são pouco conhecidas pela comunidade escolar e familiares da CEPE e que o público atendido não trabalha com a pesca, o que faz com que o tempo de 15 dias em família não seja de interação com o tempo escolar. Das mediações clássicas da Pedagogia da Alternância, são praticados os serões de convivência noturno, as atividades ligadas à pesca na própria escola, algumas visitas e estágios em instituições parceiras e a vivência de tempo integral na escolar. Constatou-se a inexistência de formação continuada para docentes e técnicos(as), o que representa um afastamento da comunidade em relação à escola. Além disso, evidenciou-se a falta de autonomia da gestão escolar, dificuldades financeiras, grande rotatividade de professores, ausência de concurso público para suprir o quadro de professores(as) e pedagogos(as), transporte escolar insuficiente e distanciamento das parcerias com setores da pesca, o que descaracteriza o Curso Técnico e resulta no afastamento do público-alvo da instituição. Concluiu-se que a prática formativa em Alternância praticamente inexistente naquela Escola e as raras ações pedagógicas que acontecem não dão conta de caracterizar nenhuma das possibilidades em Pedagogias da Alternância, em particular por não promover efetivamente a educação junto às práticas de trabalho fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Pedagogia da Alternância; Educação Profissional; Casa Escola da Pesca; Amazônia Paraense.

ABSTRACT

The thesis approaches the technical training provided by the Casa Escola da Pesca (Fishing School House), guided by the Pedagogy of Alternation, in the context of the Amazonian riverine region of Pará. It starts from the assumption that there are several training practices based on Alternation and seeks to identify what characterizes the training in Pedagogy of Alternation practiced at the Casa Escola da Pesca da Funbosque, in the riverine context of Belém-PA. The theoretical and methodological framework is based on Marx and Engels (1988); Gramsci (2001, 2002), Lukács (2012, 2013), Nosella (2012), and Frigotto (2012). The research methodology is based on Historical-Dialectical Materialism and was carried out through a review of the literature and empirical field research, based on observation visits, image capture, and semi-structured interviews, which were later analyzed according to the technical guidelines of Content Analysis. The results of the research indicate that the theory and practices of Alternating Pedagogy are little known by the school community and families of CEPE and that the target audience does not work in fishing, which means that the 15 days spent with the family do not interact with school time. Of the classic mediations of Alternating Pedagogy, evening social gatherings, fishing-related activities at the school itself, some visits and internships at partner institutions, and full-time school attendance are practiced. It was found that there was a lack of continuing education for teachers and technicians, which represents a distancing of the community from the school. In addition, there was a lack of autonomy in school management, financial difficulties, high teacher turnover, no public competition to fill teaching and pedagogical positions, insufficient school transportation, and a lack of partnerships with the fishing industry, which undermines the Technical Course and results in the target audience distancing themselves from the institution. It was concluded that alternating training is practically non-existent in that school, and the rare pedagogical actions that do take place do not characterize any of the possibilities in alternating pedagogy, because they do not effectively promote education in conjunction with work practices outside the school environment.

Keywords: Work and Education; Alternating Pedagogy; Professional Education; Fishing School House; Amazon Pará

RÉSUMÉ

La thèse aborde la formation technique orientée par la Casa Escola da Pesca (École de pêche), guidée par la pédagogie de l'alternance, dans le contexte riverain amazonien du Pará. Elle part du principe qu'il existe différentes pratiques de formation par alternance et cherche à identifier ce qui caractérise la formation en pédagogie de l'alternance dispensée à la Casa Escola da Pesca da Funbosque, dans le contexte riverain de Belém-PA. Le référentiel théorique et méthodologique s'appuie sur Marx et Engels (1988) ; Gramsci (2001, 2002), Lukács (2012, 2013), Nosella (2012) et Frigotto (2012). La méthodologie de la recherche, fondée sur le matérialisme historique dialectique, s'est appuyée sur une revue de la littérature et une recherche empirique sur le terrain, à partir de visites d'observation, de prises de vue et d'entretiens semi-structurés, qui ont ensuite été analysés selon les orientations techniques de l'analyse de contenu. Les résultats de la recherche indiquent que la théorie et les pratiques de la pédagogie de l'alternance sont peu connues de la communauté scolaire et des familles de la CEPE et que le public concerné ne travaille pas dans le secteur de la pêche, ce qui fait que les 15 jours passés en famille ne sont pas en interaction avec le temps scolaire. Parmi les médiations classiques de la pédagogie de l'alternance, on pratique les soirées de convivialité nocturnes, les activités liées à la pêche à l'école même, quelques visites et stages dans des institutions partenaires et la vie à temps plein à l'école. On a constaté l'inexistence d'une formation continue pour les enseignants et les techniciens, ce qui représente un éloignement de la communauté par rapport à l'école. En outre, le manque d'autonomie de la gestion scolaire, les difficultés financières, la forte rotation des enseignants, l'absence de concours public pour pourvoir les postes d'enseignants et de pédagogues, l'insuffisance des transports scolaires et l'éloignement des partenariats avec les secteurs de la pêche ont été mis en évidence, ce qui dénature le cours technique et éloigne le public cible de l'établissement. Il a été conclu que la pratique formative en alternance est pratiquement inexistante dans cette école et que les rares actions pédagogiques qui ont lieu ne permettent pas de caractériser aucune des possibilités offertes par les pédagogies de l'alternance, en particulier parce qu'elles ne favorisent pas efficacement l'éducation dans le cadre de pratiques professionnelles en dehors du milieu scolaire.

Mots clés : Travail et éducation ; Pédagogie de l'alternance ; Éducation professionnelle ; Maison-école de la pêche ; Amazonie paraense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Amazônia Legal Brasileira.....	37
Figura 2	Seca na Amazônia em 2023.....	46
Figura 3	Despejo irregular de rejeitos e poluição da água pela Hydro.....	50
Figura 4	Região Insular de Belém.....	87
Figura 5	Imigrantes recebidos na Ilha de Caratateua.....	88
Figura 6	Frase escrita no muro depois da ponte, em Caratateua.....	93
Figura 7	Pórtico de entrada da Escola Bosque.....	102
Figura 8	Lago Borboleta Azul.....	103
Figura 9	Espaço físico Escola Casa da Pesca.....	106
Figura 10	Localização da Escola Casa da Pesca, no Bairro de Itaiteua.....	112
Figura 11	Ilhas atendidas pela Escola Casa da Pesca - CEPE.....	113
Figura 12	Registros das visitas à ilha de Arapiranga.....	114
Figura 13	Vila de Arapiranga.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Densidade demográfica por Estado (2022).....	38
Quadro 2	Taxa de escolarização bruta, por etapa e modalidade Escolar na Amazônia Legal (2020).....	53
Quadro 3	Número de publicações por Região.....	64
Quadro 4	Distribuição das publicações sobre Pedagogia da Alternância (2003-2023).....	64
Quadro 5	Modelos de práticas em Pedagogia da Alternância.....	81
Quadro 6	Categorização em Unidades de Análise.....	121
Quadro 7	Categoria de Análise Tempo-Escola.....	122
Quadro 8	Organização das mediações didáticas da Pedagogia da Alternância.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Pedagogia da Alternância e áreas de estudo levantadas na CAPES.....	62
Gráfico 2	Local de publicação de artigos sobre Pedagogia da Alternância.....	63
Gráfico 3	Publicações sobre o tema Alternância.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Crescimento populacional do Estado do Amazonas.....	43
-----------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Apoio Educação Especial
AES	<i>Associazione Degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo</i>
AMA	Projeto de Agentes e Monitores Ambientais
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais da Região Norte e Nordeste
ARCFR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFAP	Escola de Aperfeiçoamento de Praças
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPE	Casa Escola da Pesca
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de educação
COMAR	Comando Militar da Amazônia
CONSILHAS	Conselho dos Moradores das Ilhas
COPs	Conferências das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas
CFRs	Casas Famílias Rurais
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
EFRs	Escolas Familiares Rurais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNBOSQUE	Fundação Escola Bosque
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNRURAL	Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBF	Instituto Brasileiro de Florestas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFs	Institutos Federais
IMAZON	Instituto do Homem e do Meio Ambiente da Amazônia
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPCC	Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas das Nações Unidas

LAET	Laboratório Agroecológico da Transamazônica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCMV	Programa Minha Casa, Minha Vida
MEC	Ministério da educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDTX	Movimento pelo Desenvolvimento da transamazônica e do Xingu
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com Deficiência
PFL	Partido Frente Liberal
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PMCMV	Programa Minha Casa Minha Vida
PNUMA	Programa de Meio Ambiente
PPGEEB /UFES	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PPVA	Projeto Profissional de Vida do(a) Aluno(a)
RESEX	Reservas Extrativistas
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SEMEC	Secretaria Municipal de Belém
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEDS	Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UPs	Unidades Pedagógicas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS NA FRANÇA, BRASIL E AMAZÔNIA BRASILEIRA.....	26
1.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O PERCURSO TÉCNICO E HISTÓRICO NA FRANÇA.....	26
1.2 TRAJETÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS SÓCIOS EDUCACIONAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS.....	31
1.2.1 As Especificidades da Amazônia brasileira e o lugar da Pedagogia da Alternância.....	36
1.2.2 Educação hegemônica e a Pedagogia da Alternância na Amazônia.....	51
1.3 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL?.....	60
1.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL E FORMAÇÃO PARA O JOVEM DO CAMPO.....	67
2 PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA: TRABALHO E EDUCAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITES.....	70
2.1 A RELAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA ENTRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PROPOSTA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	71
2.2 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS A BASE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	75
3 METODOLOGIA: HISTÓRICIDADE E SUBJETIVIDADES AMAZÔNICAS.....	86
3.1 CONJUNTURAS DIALÓGICAS E PROCESSOS QUE ANTECEDEM A OCUPAÇÃO DA ILHA DE CARATATEUA.....	86
3.2 ILHA DE CARATATEUA E O DESENVOLVIMENTO CARACTERIZADO PELA RELAÇÃO FUNDANTE DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....	87
3.3 “O MUNDO É DIFERENTE DA PONTE PRA CÁ”: DE ILHA PACATA À PERIFERIA URBANA DE BELÉM.....	93
3.4 DISPOSITIVOS LEGAIS E HISTÓRICOS DE CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE.....	97
3.5 ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA BOSQUE – SEDE, ILHA DE CARATATEUA/OUTEIRO.....	102
3.5.1 Escola Casa da Pesca: criação, atendimento e função social.....	105
4 PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS.....	110
4.1 PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS..	110
4.2 PESQUISA DE CAMPO: O LUGAR DE FALA DOS PARTICIPANTES.....	115
4.3 TRATAMENTO E CLASSIFICAÇÃO DE CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	118
4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	123
4.4.1 Categoria: Tempo Escola.....	124
4.4.2 Categoria: Tempo Família.....	129
4.4.3 Categoria: Mediações Pedagógicas na concepção da Pedagogia da Alternância CEFFAs.....	133
4.4.4 Categoria: gestão pública e a Pedagogia da Alternância.....	141
4.5 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES.....	144
CONCLUSÕES.....	146

REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....	168
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNO.....	170
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FAMÍLIA.....	171
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSOR(A).....	172
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIREÇÃO.....	173
APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA ALUNO.....	174
APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA ALUNA.....	175
APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA PARA FAMÍLIA (MÃE).....	178
APÊNDICE J – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR DE PROPEDÊUTICA (Nº1).....	180
APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR PROPEDÊUTICA (Nº 2).....	188
APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR TÉCNICO (Nº 1).....	192
APÊNDICE M – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFESSORA TÉCNICA – (Nº2).....	202
APÊNDICE N – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A DIREÇÃO.....	206
ANEXO A – LEI N. 7747/1995.....	217
ANEXO B – REPORTAGEM DE 29 DE JAN. 2025.....	219
ANEXO C – REPORTAGEM DE 30 DE JAN. 2025.....	221
ANEXO D – REPORTAGEM DE 30 JAN. 2025.....	225

INTRODUÇÃO

O *objeto* desta pesquisa é a formação técnica da Casa Escola da Pesca (CEPE), a qual é orientada pela Pedagogia da Alternância no contexto ribeirinho amazônico paraense. Desta forma, considerando que a Pedagogia da Alternância é classificada em Justapositiva, Associativa e Integrativa, buscou-se a partir destes conceitos identificar qual predomina na formação do(as) estudantes do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, na modalidade Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI¹).

A escolha da Escola Casa da Pesca apresenta vários elementos como justificativa. Há uma diversidade de singularidades que a distingue das demais que atuam na etapa final da Educação Básica, dentre as quais está o fato de fazer parte do Centro de Referência Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Funbosque), com sede localizada na ilha de Caratateua, popularmente conhecida por Outeiro, região insular de Belém, Pará, Amazônia.

Outeiro é um conjunto misto de ilhas isoladas, com exceção de Caratateua, onde está localizada a CEPE, que possui acesso terrestre a Belém, como uma ilha urbanizada. Diferente das demais, Caratateua é interligada por ponte de acesso ao continente, além de ser assistida por energia elétrica, água encanada, comércio estruturado, Unidade Básica de Saúde, delegacia e escolas. Assim, apresenta toda a estrutura e dificuldades de uma periferia urbana.

A CEPE está situada no bairro de Itaiteua (apesar de fazer parte da Funbosque, a escola tem sede própria) e o público-alvo são filhos(as) de moradores e moradoras de comunidades ribeirinhas das diversas ilhas do entorno de Belém. Dentre os principais nichos de sustento estão a pesca e a coleta de açaí, o extrativismo. Atuando nesta região desde 2008, a CEPE disponibiliza a formação em Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, a partir da Pedagogia da Alternância e da modalidade EJAI.

Outro fato que diferencia a CEPE entre os demais cursos técnicos de formação profissional é estar sob a gestão do governo municipal de Belém. Ao contrário da tradição das Casas Famílias Rurais (CFRs), que se organizam coletivamente, muitas vezes a partir de sindicatos e das Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), ou pelos movimentos sociais, a CEPE foi criada pela Prefeitura Municipal de Belém/PMB,

¹ A EJAI (Educação de Jovens Adultos e Idosos) é uma modalidade de ensino que permite a conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio para quem não teve acesso à escola na idade regular ou não concluiu seus estudos. Ela é dividida em etapas que correspondem às séries do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo um formato adaptado para adultos.

sendo mantida financeiramente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e dotações orçamentárias da PMB.

Além desta característica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), no seu Título V, Art.10, §VI, preconiza que a responsabilidade prioritária de oferta do Ensino Médio e Técnico Profissional é dos governos estaduais (Brasil, 1996). Contudo, poucas prefeituras no Brasil assumem a etapa do Ensino Médio, que faz parte da Formação Geral Básica (FGB) como um itinerário de formação técnica e profissional, que pretende dar continuidade aos estudos para o trabalho² menos especializado.

O interesse nesse objeto de pesquisa, cabe esclarecer, também está sedimentado no fato de que a autora é servidora pública efetiva da Funbosque desde abril de 2014. Como técnica pedagógica, participou da atualização do Plano de Curso Técnico do Ensino Médio em Meio Ambiente da instituição no final de 2014, para atender à solicitação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Belém e posteriormente fez parte da equipe de coordenação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Bosque sede e das Unidades Pedagógicas (UPs), localizadas nas ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paquetá, em 2015 e 2016. Entre abril de 2017 e dezembro de 2018, coordenou o Curso Técnico de Ensino Médio da instituição, e concomitantemente a essa função, foi presidente do conselho escolar por dois anos.

A participação na reformulação do PPP da escola levou a conhecer a fundação em sua totalidade, incluindo as unidades pedagógicas que funcionam em outras ilhas e bairros como a CEPE. Chama a atenção a proposta diferenciada de educação desde a estrutura física do local, à prática pedagógica de alternar o tempo escola e tempo família, além do clima de interação entre alunos(as) e professores(as).

Apesar de estar lotada na sede da instituição, sempre houve o interesse de identificar o resultado dessa prática de formação na CEPE. A decisão por aprofundar esta investigação no Doutorado veio ao adentrar no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) da Universidade Federal do Pará/UFPA e acompanhar as pesquisas de bolsistas de iniciação científica sobre a CEPE, somada às leituras acerca da Pedagogia da Alternância.

Os estudos sobre Trabalho e Educação, base teórica de pesquisa do GEPTE também fomentou o interesse sobre a contribuição formativa da escola junto aos seus alunos, a partir da prática da Pedagogia da Alternância, que possui o trabalho como

² O termo para o trabalho, quando utilizado nesta pesquisa, indica para o mercado trabalho, aquele que advém das políticas públicas hegemônicas, ao contrário para o mundo do trabalho vai apontar para uma educação emancipatória, ampla que possibilita acesso ao conhecimento sem restrições.

princípio educativo disponibilizado às comunidades ribeirinhas da região insular de Belém e Barcarena.

A elaboração do problema desta pesquisa surgiu, então, a partir dessa relação com a Funbosque e a CEPE, agregada aos estudos sobre trabalho em Marx, às leituras e acompanhamento de bolsistas de iniciação de científica sobre Pedagogia da Alternância no GEPTE; às mudanças vivenciadas, tais como troca de prefeitos e diferentes intervenções de gestão municipal, troca de presidência da fundação. Além disso, tem-se a diversidade do perfil dos(as) estudantes atendido(as) no curso técnico e as implicações sociais, políticas e econômicas que interferem diretamente no sistema educacional.

Frente a esse panorama, a *problemática* questiona: como a CEPE tem desenvolvido a formação dos(as) estudantes ribeirinhos, a partir da oferta do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro junto a Pedagogia da Alternância que alia trabalho e educação?

No sentido de investigar esse problema, recorreu-se a teoria desenvolvida por Marx e Engels (1998; 2011) e Marx (2002) quando defendem o trabalho como fundamento filosófico. É o trabalho que transforma homens, mulheres e o mundo natural, a partir de condições materiais e dos meios de produção. Esse processo vai além da atividade produtiva, pois modifica a consciência humana e sociedade. Evidenciou-se, portanto, a necessidade de aprofundamento nos referenciais teóricos sobre a história, filosofia e práticas da Pedagogia da Alternância como meio educacional de formação para o trabalho para compreender a formação desenvolvida pela CEPE.

A *hipótese* que advém da problemática, sugere que a formação ofertada pela CEPE, a partir do Curso Técnico em Recursos Pesqueiro e mantida pela Prefeitura Municipal de Belém, por não estar vinculada às bases sociais como famílias, comunidades e associações de pescadores, perpassa pela educação para o trabalho pesqueiro, propiciando aos estudantes a conclusão do Ensino Médio e/ou fomenta a busca por outras oportunidades fora da comunidade de origem.

Nessa pesquisa, a categoria trabalho é o fio condutor que atravessa todos os capítulos. Isso porque está presente desde o momento em que se busca as origens de Caratateua, atrelada ao trabalho como política pública do Estado e do município de Belém e cujo objetivo foi para a preparação de imigrantes, de crianças em situação de vulnerabilidade e depois a formação técnica de estudantes na ilha. Adianta-se que todas as medidas tomadas pelo poder público tiveram a finalidade de preparar para o trabalho.

Segundo Marx (2002), o trabalho atua como um elo entre o ser humano e a natureza, sendo por meio dele que surgem e se resolvem as contradições inerentes à

sociedade, são elas: a alienação, a exploração, o conflito entre capital e trabalho. A própria prática da Pedagogia da Alternância é atravessada pela contradição, ora é interpretada como uma prática emancipadora, ora lhe falta criticidade suficiente para a formar jovens³ críticos e que resistam ao modo de produção capitalista, outros a consideram uma prática a serviço do capital.

O curso da CEPE, ofertado pelo município de Belém, pode ser considerado controverso, visto ser criado e administrado pelo governo municipal, que não é responsável direto em ofertar esse nível técnico de ensino. A contradição aparece em toda a relação entre educação e trabalho, na retirada e na busca por direitos, os quais são abordados na pesquisa.

A historicidade no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) constitui uma categoria de base para compreender as relações de luta de classes sociais entre o proletariado e a classe capitalista ao longo do tempo. A história não trata de uma relação de fatos, mas de acontecimentos sociais dialéticos, principalmente as revoluções, que segundo Marx e Engels (2002, p. 40) “é o motor da história”. Os acontecimentos históricos não passam pelas vidas humanas sem as modificar e transformar.

Esta pesquisa resgata elementos históricos que resultaram do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância na França, no Espírito Santo, no Amazonas e em Caratateua. Em todos esses casos estiveram presentes fatos históricos nos quais a população do campo precisou resistir ao poder o Estado e ao poder econômico, ocasiões em que o uso da educação para o trabalho promoveu a emancipação do(a) jovem camponês(a), bem como serviu de instrumento de massificação utilizado para manobras do mercado capitalista.

O materialismo histórico e dialético se configura como uma ferramenta importante para compreender a *práxis* social, por meio da materialidade histórica da vida dos homens e mulheres em sociedade. As categorias nesse método de análise social, complementam-se umas às outras, dando sentido e totalidade para a análise e interpretação da realidade, nesse caso, da formação ofertada pela CEPE no contexto amazônico paraense.

Para condução e aprofundamento desta pesquisa, faz-se necessário a interlocução a partir de algumas *questões norteadoras*: qual motivação para a criação da CEPE e do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, pela prática em Pedagogia da Alternância, em 2008, por iniciativa da Prefeitura Municipal de Belém e não pela associação de pescadores? Considerando as três formas de organização da Pedagogia da Alternância, a

³ Nesta pesquisa o termo, *jovem*, *jovem camponês* serão utilizados quando estiver inserido no contexto da Educação do Campo, MEPES, ARCAFAR, ARCFR, CFRs, EFAs e MST; e *estudante* quando atrelado a Escola Casa da Pesca ou outro processo escolar da educação formal.

Alternância Justapositiva, a Alternância Associativa e a Alternância Integrativa, qual a formação da CEPE adota como prática educativa? Ponderando as finalidades da formação pela Pedagogia da Alternância, quais características de jovem compõem o curso ofertado pela CEPE e quais seus objetivos de formação para o curso técnico?

Em articulação com os principais elementos textuais apresentados até aqui, o *objetivo geral* é analisar a formação dos(as) estudantes matriculados(as) no curso Técnico em Recursos Pesqueiros na CEPE, considerando as práticas das Pedagogias da Alternância, a partir da experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), assentada no contexto hegemônico ao qual faz parte. Como *objetivos específicos* propõem-se: identificar junto à direção da CEPE, a gestão da Prefeitura Municipal de Educação Belém (PMB) quanto ao atendimento das necessidades financeiras, técnicas, a alimentação dos alunos, transporte, calendário escolar e currículo do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, com base nas demandas da Pedagogia da Alternância; investigar junto aos familiares como se dá a formação prática do aluno quando se encontra no tempo família; identificar junto a estudantes e professores(as) quais as práticas da Pedagogia da Alternância, referenciadas pela experiência da CEFFAs, estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE; historicizar a relação entre trabalho e educação, a partir do desenvolvimento de Belém, Ilha de Caratateua, Amazônia legal e a Instituição pesquisada.

A metodologia empírica perpassa pela pesquisa de campo qualitativa, caracterizada na compreensão e interpretação das subjetividades, das opiniões, significados e experiências dos participantes, permitindo uma análise mais rica e contextualizada. Conforme anunciado anteriormente, o *locus* da pesquisa é a Casa Escola da Pesca, com sedes nas ilhas de Caratateua e Arapiranga.

A observação dos locais de pesquisa, aplicação entrevistas semiestruturadas (gravadas), registros de imagens, conversas informais, visitas as casas de familiares, consulta do Projeto Político Pedagógico⁴, contribuíram para identificar e analisar a proposta de formação praticada pela CEPE. Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito pessoas: dois professores, duas professoras, sendo dois da área técnica e dois da área propedêutica (três são efetivos), a gestora da escola (também efetiva), um estudante, uma estudante e a mãe de um dos estudantes da escola.

Para fundamentar metodologicamente a pesquisa se utilizou os estudos de Marconi e Lakatos (2017), Minayo (2008) e Guerra (2015). Sobre Pedagogias e

⁴ O PPP analisado se encontra no Conselho Municipal de Educação (CME) a fim de autorização.

Pedagogia da Alternância destacamos a contribuição de autores como Nosella (2012), Caliari (2012), Begnami (2019), Silva (2012), Gimonet (2007), Guillaumin (2019;2020) e Renier (2020), sendo que os quatro primeiros autores concentram os estudos da Pedagogia da Alternância, a educação do campo e trabalho e conduzem seus estudos nos princípios marxianos e Gramscianos; Frigotto (2012), Saviani (2007), Araujo (2019), Ciavatta (2005), são autores referência nessa pesquisa sobre educação, trabalho e seus desdobramentos na perspectiva emancipatória.

Esse arcabouço teórico possibilitou compreender o processo de humanização, que evolui ao longo da história como ser ontológico e a relação entre homem, mulher, educação e trabalho na sociedade capitalista. Parte-se da *tese* que a formação dos alunos do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros da CEPE está situada entre as três perspectivas da Pedagogia da Alternância, que se distinguem pelos níveis de integração entre trabalho e educação: a Pedagogia Justapositiva, a Pedagogia Associativa e a Pedagogia Integrativa. A formação da CEPE pode estar mais alinhada à Pedagogia Justapositiva ou Associativa, dada a distância entre os alunos e o trabalho de pesca fora do ambiente escolar.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de conceituar a Pedagogia da Alternância. Quando utilizado nesta pesquisa, o termo se refere à prática orientada pelo CEFFAs⁵, que foi inspirada pelos princípios metodológicos e filosóficos inaugurados na França a partir de 1935. Surge no campo para os(as) jovens camponeses(as), possui o trabalho como princípio educativo, integração entre o conhecimento teórico e prático, relação intrínseca entre a família e escola, valorização dos saberes locais e culturais, vivência sócio profissional dos(as) jovens, a participação ativa das Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCFRs) no processo educacional. Como consequência, permite a permanência do(as) jovens do campo no trabalho, evita a evasão do campo e oportuniza às famílias flexibilizar suas práticas a partir da troca de conhecimentos.

A prática⁶ relacionada à Pedagogia da Alternância é considerada complexa porque introduz um conjunto de ações interrelacionadas, coerentes, de mediações interligadas que embasam uma filosofia educacional voltada para o trabalho. Ao contrário, Nosella (2012) defende a Alternância como uma pedagogia vocacional, voltada a fixação do(a) jovem camponês(as) no campo para desenvolvimento social e local do campo.

⁵ O fato de se utilizar a Pedagogia da Alternância segundo o CEFFAs, não significa que está seja a única prática válida, porém, no Brasil com base nos estudos teórico revisados sobre o tema não foi encontrado outra opção sistematizada e inspirada no modelo criado pelo padre Granereau e adaptada a realidade brasileira.

⁶ A fundamentação desse conceito parte de Caliari (2011), Gimonet (1998) e Nosella (2012).

Quanto ao termo Pedagogias da Alternância, o uso linguístico possui sentido multifacetado, visto que, emerge de diferentes realidades socioeconômicas, de culturas, das percepções das pessoas envolvidas, das heterogeneidades de agriculturas familiares envolvidas e de que território está se tratando. Estes fatores irão forjar as diferentes representações de Pedagogias da Alternância, ou simplesmente Alternâncias, o que significa a existência de um movimento que desenvolve a Pedagogia da Alternância a partir da forma, interesses e possibilidade distintas.

Além desta dimensão mais abrangente, as práticas ou medições utilizadas na proposta das Pedagogias da Alternância, conforme o contexto inserido, podem indicar o quanto das características da Pedagogia da Alternância do CEFFAs estão presentes nas diferentes Pedagogias ou Alternâncias desenvolvidas e utilizadas no Brasil e no mundo afora, sendo adaptadas conforme as condições as quais estão subordinadas.

Identifica-se que as Pedagogias da Alternância estão classificadas em três condições: a Pedagogia Justapositiva apresenta uma disjunção entre os elementos formativos, nesse caso, a escola cumpre seu papel teórico, sem que haja relação ou integração com o trabalho dos(as) jovens; A Pedagogia da Alternância Associativa compreende uma tentativa mais elaborada de relacionar o ensino escolar com aquele que acontece no dia a dia do trabalho familiar, contudo, não acontece uma integração completa; na Pedagogia da Alternância Integrativa tudo está indissolivelmente conectado, o conhecimento científico, os saberes locais e prática profissionais fazem parte da reflexão-ação-reflexão e elaboração de novos conhecimentos de maneira efetiva.

As Pedagogias da Alternância estão oficializadas pelo Estado, mediante políticas públicas educacionais, tanto na França como em vários países da Europa. No Brasil, já se pode identificar projetos de formação por Pedagogias da Alternância por empresas e setor público que acabam direcionando a formação conforme as demandas do mercado de trabalho. As Pedagogias da Alternância no Brasil são amparadas por pareceres e resoluções, tais como o CNE/CEB n. 1/2006, o Parecer CNE/CP n. 22/2020 e a Resolução CNE/CP n. 1 de 2023 (MEC, 2025) e ainda transita no congresso nacional para tornar-se Lei.

Considera-se que as Pedagogias da Alternância são projetos de formação que avançaram do campo, de pequenos grupos familiares para o trabalho urbano, industrial e do Agronegócio. Significa que essa prática educativa tem se modificado ao longo do tempo, tanto à serviço dos movimentos sociais e do campesinato, como cooptado pelo sistema capitalista, no intuito de formar jovens também para o trabalho técnico como mão de obra mais barata. Para esse intuito, os Institutos Federais, Organizações Não-

Governamentais (ONG), Serviço Nacional da Indústria (Senai), dentre outros, estão enxergando nessa proposta pedagógica um meio eficaz de formação que prepara o trabalho e para os interesses e demandas localizadas do mercado de trabalho.

Desde 1992 o Estado francês validou em sua legislação, o termo “Alternância” relacionando-a ao ensino técnico e profissional e posteriormente, agregando ao tempo família e comunidade, aquele em que o(a) jovem campestre(a) passa em formação no trabalho junto à família, para também significar esse tempo em trabalho na empresa ou na indústria visando a preparação de mão de obra em serviço (Guillaumin, 2020). Essa transição possibilita a compreensão de diversas práticas em Alternância que estão sujeitas às contradições entre os interesses dos trabalhadores e resistências frente ao capital e a formação para emancipação ou servir ao mercado de trabalho massificado.

A prática de educação por Pedagogias da Alternância tem-se adaptado a diferentes realidades e as mais diversas estruturas e práticas didáticas, o que as tornaram uma proposta de educação em constante transformação e em disputa entre os interesses da educação de homens e mulheres no campo e para atender aos interesses do mercado de trabalho dentro e fora das cidades.

Nesse cenário de disputas, resistência e conflitos sobre educação e trabalho nomeado de campo é que estão engendradas as maiores contradições de interesses que se caracterizam pelo direito ao território, acesso a condições dignas de vida e direitos conquistados. A educação, atravessada pelas demandas do mercado de trabalho, está entre as principais ferramentas de modelagem desse sistema.

Ainda acerca das Pedagogias da Alternância ou Alternâncias instrumento em disputa e em movimento é necessário considerar a capacidade de adaptação pedagógica as mais diferentes populações nomeadas de campo, como a população ribeirinha, quilombolas, indígenas, imigrantes, povos originários e na atualidade aos grupos sociais urbanos. Diante desse contexto dinâmico, dialético e contraditório, é necessário utilizar uma abordagem teórica que apresente recurso técnicos amplos que considerem as relações estabelecidas entre homem, mulher, natureza e o modo como produzem seu trabalho.

A revisão da literatura sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil se deu no período de 2003 a 2023 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após o tratamento dos dados, com base na revisão da literatura descritiva, foram selecionados 102 artigos agrupados em categorias. Os achados apontam para uma grande variedade de assuntos que envolvem o processo educativo na área da Pedagogia da Alternância.

Contudo, o principal eixo de fomento destas pesquisas ainda é a Educação do Campo, sendo que a região Sudeste se sobressai em número e origem de publicações, apesar de o Estado do Tocantins reunir, sozinho, o maior número de pesquisas. Entre a diversidade dos achados, não foram encontrados estudos que tratassem especificamente acerca das Pedagogias da Alternância, porém isso é observado a partir da abrangência de objetos de estudos em torno da temática.

Ao longo do tempo, essa formação tem se adaptado a diferentes realidades, finalidades e modelos sociais. Isso a torna uma proposta de educação em constante modificação e em disputa entre os interesses da educação para emancipação ou para atender aos interesses do mercado de trabalho, dentro e fora das cidades. Desse modo, a necessidade da nomeação de Pedagogias da Alternância ou de Alternâncias advém do multifacetado mosaico de especificidades que a constitui.

Nesse conjunto misto e complexo, tanto da CEPE quanto das Pedagogias da Alternância, destaca-se a relação entre a formação dos alunos no Curso Técnico de Recurso Pesqueiro na Escola da Pesca e as Pedagogias da Alternância. Essas especificidades e contradições entre educação para trabalho são importantes elementos que impactam na prática de formação e conseqüentemente, na forma como a Pedagogia da Alternância pode contribuir para o desenvolvimento local e pessoal dos(as) jovens.

A própria discussão conceitual sobre as Pedagogias da Alternância, revisita a diversidade de práticas, que dentre outros fatores, são determinadas pelo modelo de trabalho atrelado à Alternância. O levantamento de campo e análise de dados, tem como eixo principal investigar a formação para o trabalho na CEPE, no caso do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, porém, nada disso teria sentido sem evocar as categorias contradição e historicidade.

No que se refere à sistematização dos capítulos da presente pesquisa, apresenta-se primeiro esta introdução, na qual constam as informações gerais sobre a pesquisa, tais como objeto, conceito de Pedagogias da Alternância e trabalho, justificativa, motivações sobre escolha do tema, problema da pesquisa, hipótese, objetivos, tese, metodologia e base teórica para pesquisa.

O primeiro capítulo buscou recuperar os fundamentos históricos e a concepção teórica da Pedagogia da Alternância na França e no Brasil, com ênfase ao Estado do Espírito Santo e à região amazônica da pesquisa. Essa discussão é importante, por significar a base dos fundamentos dessa prática, tanto quanto o entendimento para os demais capítulos.

O segundo capítulo tem como título as *Pedagogias da Alternância: trabalho, educação, possibilidades e limites* e trata da relação histórico-dialética entre o trabalho como princípio educativo e a relação hegemônica entre as políticas públicas e o trabalho. Identificam-se as três principais práticas de formações em Pedagogia da Alternância e as mediações didáticas e filosóficas que emergem da proposta pedagógica dos CEFFAs. Trata de um capítulo de conceituação teórica sobre Pedagogias e Pedagogia da Alternância.

O terceiro capítulo traz a representação metodológica da pesquisa, o ambiente da pesquisa, história e subjetividades amazônicas, perpassando pelas conjunturas dialógicas, contraditórias e o processo que antecede a ocupação da ilha de Caratateua. Além disso, aborda a relação fundante do desenvolvimento vinculado à educação para o trabalho. Esse capítulo situa as condições da ilha de Caratateua e retrata o modo de ocupação e a gerência dos governos municipal e estadual na condução da educação para o trabalho de jovens, filhos(as) de trabalhadores(as).

O capítulo quatro descreve, consolida e analisa os dados da pesquisa de campo, evidenciando as vivências, práticas educacionais e descobertas. Em seguida sistematiza as falas dos participantes, trata e classifica as categorias e analisa os dados. Apresenta, portanto, os resultados das análises empreendidas.

A conclusão tece considerações sobre as práticas formativas utilizadas no Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, atreladas à concepção de Pedagogia de Alternância e descortinadas na pesquisa de campo. Sintetiza os avanços, rupturas e possibilidades sobre a Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Recurso Pesqueiro associada a EJAI e a relação da escola com a gestão da Prefeitura Municipal de Belém, além de sugerir estudos futuros.

1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS NA FRANÇA, BRASIL E AMAZÔNIA BRASILEIRA

Este capítulo fundamenta as bases teóricas e históricas da Pedagogia da Alternância na França, Brasil e região amazônica. Os pressupostos colaboram para compreensão entre as práticas da Pedagogia da Alternância e as Pedagogias da Alternância. Essa busca pela materialidade histórica desvela a relação da Pedagogia da Alternância com as relações humanas e sociais, o trabalho e a educação, que subsidiará o desenvolvimento dos demais capítulos. Ademais, apresenta o referencial teórico praticado pelo CEFFAs no Brasil, cujos fundamentos reverberam para identificar como as mediações pedagógicas em Alternância, referenciadas pela experiência do CEFFAs, estão instituídas no dia a dia do Curso de Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE, um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

1.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O PERCURSO TÉCNICO E HISTÓRICO NA FRANÇA

A Pedagogia da Alternância é uma experiência de formação que em âmbito geral integra a educação sistematizada da escola ao contexto do trabalho. Adianto que para Gimonet (2019) trata-se de uma pedagogia sistêmica e complexa que retira o aluno⁷ da sala de aula, tornando-os aprendizes da prática da vida, do território e do trabalho.

A educação em Pedagogia da Alternância iniciou em 1935 no interior da França, mais precisamente em Sérignac-Péboudou, local que deu origem à primeira *Maison Familiale Rurale* – MFR. A proposta se deu naquele momento como Curso Técnico profissional para jovens camponeses(as) que encontravam dificuldades de sair daquela região para continuar os estudos em cidades maiores.

O padre Abbé Granereau, imbuído desde cedo das questões sociais e do movimento sindical no campo, foi o grande idealizador e executor dessa proposta de educação junto aos camponeses(as) e organizações sindicais, com apoio da igreja. Vale ressaltar que o apoio da Igreja Católica para além de arregimentar fiéis, estava assentado na questão de disputa política da igreja com o Estado e outras denominações (papel que se observa ao longo da história).

Saviani, ao apresentar o prefácio do Livro Lauzun (Nosella, 2020), aborda a existência de alas progressistas na Igreja Católica articuladas aos movimentos populares

⁷ A Pedagogia da Alternância na França iniciou apenas com rapazes, posteriormente foram incluídas as moças.

surgidos a partir da orientação teológica, que na América Latina ficou conhecida como “teologia da libertação” (Nosella, 2012, p. 29). Com base na teológica da libertação, solidificada desde o Concílio Vaticano II e das concepções religiosas e de justiça social para as pessoas do campo, Granereau (2020) encontrou na Lei de 18 de janeiro de 1929, que trata do contrato de aprendizagem agrícola, o que precisava para respaldar sua ação educacional.

Os desafios para criação da primeira experiência em Pedagogia da Alternância perpassam pelo local para acolher os jovens, recurso financeiros, material para servir de base educacional e número de alunos suficiente para iniciar um Curso Técnico, devido à necessidade de negociação com os familiares para aderir à proposta e conciliar o tempo de trabalho e estudos. Foram muitas as reuniões e reflexões coletivas para compatibilizar as decisões que antecederam o primeiro Curso Técnico-Agrícola, visando uma educação em Alternância, pois não havia modelos prontos de instituições anteriores para servirem de modelo. A construção dessa primeira experiência se desenvolveu empiricamente para mudar uma realidade local e dos jovens trabalhadores (Gimonet, 2007; Ribeiro, 2008).

A educação em Alternância proposta pelo padre católico Abbé Granereau utilizou o que já existia nas instituições à época e o que entendia ser importante para compor as necessidades do Curso Técnico e alcançar os objetivos de formação dos(as) jovens e melhoria de vida dos(as) camponeses(as). Desta forma, o sacerdote buscou adaptar as práticas existentes de cada nível da educação escolar para o sistema de formação em Alternância, assim descritas em seus termos:

Das escolas primárias, peguei as bases do ensino geral, necessárias apesar do C.E.P. Dos colégios e do ensino médio, peguei o internato, muito útil para a formação integral dos alunos. Mas não queria um internato muito longo, para evitar inconvenientes para os adolescentes. Preferia-o períodos mais curtos, renovados. Disso resultou o princípio da alternância, fundamento indispensável da escola do mundo camponês. Das escolas de agricultura, peguei a alternância do trabalho intelectual com o trabalho manual, pois a instrução, mesmo que de ordem geral, não se faz, para os camponeses, somente nos livros, faz-se muito mais em contato direto com *o grande livro da natureza*. Por isso quis o trabalho manual na propriedade familiar, em colaboração com os pais. Era necessário, portanto, um período longo o suficiente. Dos cursos por correspondência, peguei os “estudos em casa”, para acostumar os jovens camponeses a trabalhar intelectualmente em casa. Das escolas cristãs, peguei a formação religiosa que, para os católicos, não pode ser substituída por nada. Mas eu não quis que ficasse *nas mãos dos professores* que ensinam e que devem dedicar-se integralmente a seu ensino, nem nas mãos de um mero capelão que só precisa ocupar-se com questões puramente religiosas, pois os problemas da adolescência transbordam, em diversos pontos, e até amplamente, das questões puramente religiosas (Granereau, 2020, p. 65).

Vale salientar que a discussão sobre a relação entre o trabalho produtivo e o ensino sistematizado já havia acontecido durante o período da revolução industrial. Como o conhecimento é historicamente construído, pode ter contribuído indiretamente para a associação do trabalho no campo, assim como foi retomado na contemporaneidade em vários países da Europa, a ideia da constituição escola e empresa.

Essa concepção de escola, empresa e trabalho produtivo é uma engenharia que data do trabalho industrial na Inglaterra. Marx (1982) tratou desse tema em estudos sobre a maquinaria e a obrigatoriedade da escola para crianças menores de treze anos, que a princípio muito desagradou os donos das fábricas e muito pouco contribuiu para a formação infantil. Nos anos 1920, Gramsci (1989; 2001) ressignificou a associação entre trabalho produtivo industrial e ensino, para o pensamento socialista. Para esse filósofo sardo, ao partir da relação escola e trabalho, avança-se no sentido de ampliar a formação dos(as) jovens e do espaço de ensino, compreendendo o trabalho como princípio educativo, associando a formação intelectual com a formação profissional e a atividade prática. A isso o autor nomeou “escola unitária”, ou seja, a que visa formar indivíduos críticos, conscientes e capazes de transformar a sociedade.

Esse resgate da associação escola e trabalho serviu de inspiração para muitas outras adaptações, como a Alternância. No entanto, além do principal diferencial de estrutura de formação, a Alternância parte do tempo escolar com o tempo de trabalho no campo e as primeiras práticas foram minuciosas e rudimentares. Entretanto, com o avanço da aprendizagem dos(as) alunos(as) e a confiança das famílias, algumas bases foram estabelecidas de modo a ampliar e qualificar esta experiência.

Inicialmente, foi adaptado o ambiente de atendimento na própria paróquia, sob a orientação de Granereau e sob a gestão técnica do pai/agricultor. Porém, com o decorrer do tempo, foi-se estruturando de modo a alcançar maior abrangência de conhecimento. Segundo Chartier (1978), o ensino com prática em Pedagogia da Alternância se sustentou em um tripé: a formação técnica, sob responsabilidade da família; formação geral e teórica, que ficou ao cargo de um professor designado a relacionar o conhecimento no espaço e tempo, por meio das disciplinas de história da profissão agrícola, geografia agrícola da França e do mundo, ciências para formação agrícola, história natural agrícola, bem como noções de organização de secretaria, presidência e tesouraria agrícola. Por fim, a terceira base do tripé era a formação cristã e humanista, ofertada pelo padre Granereau.

A expansão da experiência de formação pela Pedagogia da Alternância se deu de modo organizado e sistemático, apesar dos poucos recursos. Inicia a partir com a Casa Lauzun, primeiro núcleo gestor, juntamente com o padre Granereau. Esse projeto de

Educação no/para o Campo, a partir da Alternância ocupou o espaço deixado pelo Estado, que naquele momento histórico, tentava se reestruturar após as duas grandes guerras mundiais, garantindo além da formação formal, a agrícola e a manutenção da fé cristã católica, tornando-se um projeto de grande envergadura.

A Casa Familiar de Lauzun, após apresentar resultados positivos e galgar a confiança e reconhecimento dos familiares, investiu em propagar o modelo de formação pela Alternância e ao mesmo tempo, angariar recursos para cobrir as despesas que demandava o ambicioso projeto. A ampliação, aprimoramento do curso técnico e o nível de conhecimento dos(as) jovens campesinos(as), chamou atenção do Ministério da Agricultura e da Educação.

Conforme Nosella (2020, p. 18), por volta de 1941, o padre Graneureau, promoveu ações de divulgação pelo país para expandir a experiência da casa Lauzun, explicando que ela “não podia mais permanecer isolada, pois “a expansão havia começado”. Nesse sentido, houve a necessidade de expandir a formação de profissionais para o processo de ensino, tornando-se necessário estabelecer “uma escola superior de quadros profissionais, isto é, um Centro Pedagógico Nacional para a formação de professores(as), produção de pesquisas e material didático. Sem isso, a inspiração original podia se degradar, burocratizando-se” (Nosella, 2012, p. 113-114). Logo, a formação docente em Alternância foi o que garantiu a expansão desta prática educacional.

O que iniciou na França como uma experiência para qualificar os(as) jovens camponeses(as), se tornou uma realidade de educação em toda a França. De acordo com Nosella (2020, p.18), “o fato é que essa fórmula pedagógica se difundiu e continua a se difundir em toda França, na Europa, na África, nas Américas e na Ásia”.

A força idealizadora do padre Abbé Granereau foi além do compromisso sacerdotal, já que perpassou pela questão da sua origem no campo, o que lhe guardava um sentimento de pertencimento e a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos(as) camponeses(as) e do desenvolvimento da agricultura rural do interior do país.

Cabe ressaltar que nas décadas iniciais, assim como acontece em diversos países em desenvolvimento na atualidade, quando foi proposto o curso técnico de formação agrícola a partir da experiência da Pedagogia da Alternância na França, as políticas públicas de Estado para a agricultura familiar praticamente não existiam. Em 1936, “o Estado industrial, que gastava 175.000.000 francos para subvencionar a aprendizagem industrial, reservava 500.000 francos para a aprendizagem agrícola” (Granereau, 2020, p. 101). Esse valor, em alguns anos foi suprimido.

No entanto, a Associação das Casas Familiares Rurais foi o diferencial para criar, manter e expandir a experiência da Casa Lauzun. O padre Granereau (2020), destaca que o processo de gestão em parceria com as associações foi fundamental para manter as características da proposta do curso técnico, a manutenção financeira e a futura expansão dos cursos técnicos a sob o viés da Pedagogia da Alternância. A formação em torno de 32.366 alunos(as) para o trabalho no campo foi um marco inicial de expansão dentro e fora da França (Granereau, 2020).

Além das características destacadas pelo padre Abbé, o sucesso para o curso técnico em agricultura apresentou resultados positivos que levaram ao ponto de se expandir por todo o mundo. Os pontos positivos se encontram no aprimoramento pedagógico, na formação docente, flexibilidade da interação conhecimento profissional/contexto social e conhecimento escolar, consolidação dos CEFFAs ao longo do tempo.

Em 1964 o padre Granereau (2020, p. 291) sistematizou todo o processo educativo vivenciado naqueles quase 30 anos em um relatório sobre a Escola Camponesa, entregue ao Ministério da Educação e da Agricultura, cujo objetivo era que o “Estado utilizasse como referência para a reforma integral do ensino público”. A incorporação da fórmula Lauzun às diretrizes educacionais do Estado Francês é o reconhecimento da ausência de uma educação para o(a) jovem do/no campo, bem como a aprovação de uma experiência de participação coletiva com metodologia específica e resultados comprovados.

Após 88 anos de sua criação, a formação endereçada ao homem e mulher do campo a partir da Pedagogia da Alternância continua a servir de experiência ao redor do mundo. No entanto, é importante registrar que a Pedagogia da Alternância na França atualmente deixou de atuar estritamente na formação da juventude camponesa, sendo apropriada por empresas francesas para formação do trabalhador para as mais diferentes esferas, inclusive com reconhecimento legal do governo francês.

Guillaumin (2019) esclarece que, a Pedagogia da Alternância na atualidade educacional francesa faz parte de um sistema de ensino cuja base é a fase prática e outra teórica que se alternam com a finalidade central de formação para o emprego. Quanto a essa questão, Araújo (2023, p. 4) declara que:

Se na França a formação por alternância se apresenta institucionalmente recomendada por organismos oficiais e empresariais, no Brasil, entretanto, a Pedagogia da Alternância ainda é uma experiência restrita à aprendizagem rural, vinculada aos movimentos sociais e tomada como estratégia pedagógica de emancipação dos trabalhadores, cumprindo, portanto, uma forte função política.

A evolução histórica da Pedagogia da Alternância na França indica a cooptação de uma experiência de educação camponesa e emancipadora, para uma proposta de formação com finalidade educacional reducionista e objetivada para o trabalho profissional alienado. No Brasil essa experiência continua em sua grande maioria, gestada pelas Escolas Familiares Rurais (EFRs) e por isso, ainda possui um perfil de educação voltado para a juventude camponesa e para a resistência.

1.2 TRAJETÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS SÓCIOS EDUCACIONAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS

De acordo com Nosella⁸ (2012), a experiência na formação pela Pedagogia da Alternância inicia no Brasil, por meio de membros da Igreja Católica, no Estado do Espírito Santo, em 1969, com o papel de subsidiar o desenvolvimento social e econômico dos imigrantes italianos e alemães que residiam no interior do estado, empobrecido, com padrão socioeconômico abaixo daqueles que foram para o sul do país.

Nesse período, entre 1964 e 1985, o país passa pelo momento mais difícil da sua história: o período do golpe militar que caracterizou o cerceamento da democracia, com perseguição, tortura e morte àqueles que representassem algum modo resistência. Segundo Nosella (2012, p. 19), “naqueles anos, as iniciativas de educação popular sobreviviam somente sob a tutela direta do governo ou sob a proteção de instituições por estes controladas”.

Instituir uma prática de educação fundada na participação popular, sobretudo, em um momento autoritário no qual não eram aceitas críticas, foi deveras perigoso. Sobre isso, Nosella (2012, p. 6) declara que “para o momento político em que vivia o país, foi uma proposta audaciosa e revolucionária que se tornou uma *práxis* da Educação do Campo”.

A Igreja Católica, representada por padres da pastoral dos missionários Jesuítas, com destaque para o padre Humberto Pietrogrande, de origem Italiana, e o apoio das lideranças comunitárias da região Sul do Espírito Santo, especificamente dos municípios de Anchieta, Iconha, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves, deram início em 1969 à primeira

⁸ O autor não é somente um historiador observador das origens de uma experiência pedagógica. Participou diretamente, desde 1968, do trabalho de criação das primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Envolveu-se, sobretudo, na organização do Centro de Formação e Reflexão (CFR), onde se formavam os primeiros monitores das EFAs do Espírito Santo e de outras regiões brasileiras (Nosella, 2014, p. 18). Portanto, os fatos históricos apresentados nesse texto sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil serão com base em sua obra: Pedagogia da Alternância no Brasil, resultado do trabalho de dissertação do autor Paolo Nosella, que foi transformada em livro em 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/db246d79-5e24-4dbd-8056-a670a4d5c1ec>

experiência de educação com o sistema da Pedagogia da Alternância no Brasil. Esta pode ter sido possivelmente, conforme Nosella (2012), a primeira experiência na América Latina.

Naquele momento, a zona rural passava por uma situação de abandono por parte do poder público, devido às políticas de apoio dos governos, à industrialização dos grandes centros urbanos (Ianni, 1989). Desta forma, para criar uma força tarefa local que possibilitasse mudar a realidade da região, foi instituída a “Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil”, cuja principal função da entidade jurídica nomeada de *Associazione Degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), foi assegurar recursos técnicos e convênios para o projeto (Nosella, 2014, p. 63).

Com o padre Humberto Pietrogrande se inaugurou em 1968 o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esta fundação nasce para promover a pessoa humana, a elevação cultural, social e econômica dos agricultores e com isso, passaram a ser organizados intercâmbios de profissionais, os quais foram enviados a ambos os países para troca de saberes. Até então não se havia definido que o motor propulsor desse desenvolvimento esperado seria a educação sob a ótica da Pedagogia da Alternância.

O MEPES foi oficializado juridicamente e composto por uma junta diretora, secretário executivo e um conselho administrativo no qual agricultores e pais de alunos participavam. A intenção inicial foi de ser um Centro de Formação e Reflexão, porém se tornou Centro de Formação para monitores das Escolas da Família Agrícola. Esta organização, fora do contexto educacional, criou um hospital mantido pelo Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural/FUNRURAL, e respondeu por todo o processo de desenvolvimento, gestão e expansão das Escolas Famílias Agrícola, tanto no Estado do Espírito Santo, como em parceria com outros entes da federação.

O texto a seguir, trará do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil em três fases para melhor organizar a coerência dos fatos. A primeira inicia em 1969 de forma bastante experimental; a segunda corresponde ao momento em que o Estado do Espírito Santo, em 1971, passa a reconhecer as EFAs e autoria à emissão de diplomas; e a terceira, mais atual e estruturada, serve de exemplo a expansão para outros Estados do país.

A primeira fase trata de um acontecimento que foi tomando corpo de modo quase involuntário: o intercâmbio de sete alunos na Itália e de técnicos italianos no Brasil. Vale destacar que a fundação de escolas, a partir de famílias agrícolas, não foi uma opção já

elaborada na Itália ou um planejamento antecipado pensado a partir da educação, pois os sete alunos levados à Itália tiveram uma experiência ocasional com a Alternância no sentido de aprender algum conhecimento formal, já os técnicos que estiveram no Brasil traziam a intenção de sondar a terra e a agricultura para refletir numa possível ajuda.

Esta voluntariedade é reforçada quando se verifica a formação do MEPES, as primeiras ações não se deram imediatamente para estabelecer as escolas. Tratou-se de um processo que com o tempo se associou à experiência da Pedagogia da Alternância. Contudo, isso não quer dizer que não havia interesse da Itália em expandir seu poder político e religioso no Brasil, como será visto adiante.

Nosella (2014) relata que a primeira fase da experiência com a Alternância foi muito rudimentar, uma vez que não havia material com referência local para as aulas e a formação dos monitores e organização curricular eram inexistentes. Foram adaptados exemplos franceses e italianos, os quais foram sendo substituídos gradualmente, até que se desenvolvesse uma referência local e social própria. Dentre os vários problemas enfrentados, além do financeiro (apesar da ajuda inicial de ONGs estrangeiras que permaneceram somente por algum tempo), estava a questão da formação dos(as) monitores(as).

Em 1971, duas turmas foram preparadas a partir do currículo da Didática especial, que se baseava na tentativa de nacionalizar a experiência europeia, tratando sobre o homem e mulher do campo capixaba. Em 1973, houve dois minicursos técnicos devido à urgência de novo pessoal para as EFAs e pela falta de verbas. De agosto de 1973 a julho de 1974, foi criada uma nova sede e o 3º curso técnico para monitores, porém não conseguiram organizar turmas por diversos problemas e somente em março de 1975 foi iniciado o 5º curso técnico de formação, com 15 alunos somente (Nosella, 2014).

Outra característica importante é a condição socioeconômica do público atendido pelo MEPES naquele momento. A população era constituída de agricultores de estrutura agrária mini fundiária, de economia voltada para o autossustento familiar e mercado nacional. O trabalho disponível tinha como base a exploração da mão de obra barata paga por grandes empresas industriais e agrícolas, algumas de origem estrangeira.

Quanto aos alunos(as), filhos(as) de pequenos proprietários(as) representam 67%, os médios proprietários(as), 21%, os meeiros(as), 8%, e os(as) assalariados(as) representam 4%. A faixa de idade dos(as) alunos(as) variava entre 14 e 18, sendo que, a maioria terminou o primário e estavam afastados entre dois e três anos da escola.

Pode-se dizer que depois de dois anos de trabalho, a partir de 1971 o MEPES já havia conseguido criar alguns centros de formação para monitores no interior e em

Vitória, capital do Estado. As Escolas-Família do MEPES foram oficialmente reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, que associou o curso técnico ofertado ao “ensino supletivo de suplência” para alunos(as) com idade mínima de 14 anos para matrícula, sendo que:

A Escola-Família pode conferir diploma equivalente ao 1º grau completo aos alunos que terminem, com proveito, os três anos de escolarização por alternância, dentro da metodologia específica da Escola da Família Agrícola. Conforme Parecer Estadual nº Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil 79 24/71 (aprovação equivalente às 5ª e 6ª séries); e Parecer⁹ nº 130/74 (aprovação do 1º grau completo) (Nosella, 2014, p. 79).

O MEPES conseguiu avanços na década de 1970, como diploma equivalente a 1º grau e a criação do primeiro curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária na EFA de Olivânia, município de Anchieta–ES. A ausência de educação para campo mediante políticas públicas estabelecia dia a dia o lugar da formação pela Pedagogia da Alternância como educação para o campo.

Outro passo importante para a expansão do projeto se deu com a organização do Plano Pedagógico das EFAs pelo MEPES, que contém os objetivos institucionais, fundamentos teóricos, filosóficos, pedagógicos e a consolidação das práticas sociais já estabelecidas. O documento foi nomeado de Santa Helena por conta da cidade onde foi elaborado por uma equipe de direção do MEPES e a colaboração de técnicos(as) em educação para pedagogos(as) e técnicos(as) em Escola-Família, vindos da Argentina.

Quanto à legislação brasileira acerca da Pedagogia da Alternância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (Brasil, 1996), no artigo 23, entende a Alternância como uma das formas de organização escolar. As atuais políticas públicas em educação representam conquistas dos movimentos sociais do campo ao longo dos últimos 50 anos, a exemplo do Decreto Presidencial n. 7.352/2010 (Brasil, 2010) que reconhece a universalidade do direito à educação e a obrigatoriedade em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade.

Nesta perspectiva, a Lei 12.695/2012 (Brasil, 2012), do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), incluiu os CEFFAs no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), garantindo com isto o financiamento

⁹ Os dois pareceres explicam-se pelo fato do Curso Técnico das EFAs, até 1972, ter sua duração de somente dois anos, em regime de alternância de duas semanas na escola e duas semanas em casa. O parecer nº 24/71, portanto, reconhecia esse biênio como equivalente às 5ª e 6ª séries do 1º grau. Em 1973, as EFAs do MEPES estenderam seu Curso Técnico para três anos em regime de alternância de uma semana na escola e duas em casa, totalizando 13 semanas na escola por ano. O Parecer 130 / 74, então, reconheceu o novo Curso Técnico de três anos como equivalente ao 1º grau completo (Nosella, 2014).

público. Além destes avanços, existem alguns pareceres e resoluções que advogam e legitimam a expansão e funcionamento da Educação Básica e ensino profissional com base na formação pela Alternância na atualidade, são eles: Parecer CNE/CEB n. 1/2006 (Brasil, 2006) que estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância; o Parecer CNE/CP n. 22/2020 (Brasil, 2020), que trata do reconhecimento curricular das escolas forjadas a partir da Pedagogia da Alternância, defendendo a importância e a coerência do currículo constituído historicamente pelo homem e mulher do campo; e a mais recente é a Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2023), de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Ao longo do tempo a Educação pela Alternância no Brasil ganhou adeptos e respeitabilidade ao ponto de diversos Institutos Federais e Universidades do país ofertarem o curso técnico profissionalizante. Conforme os microdados do Censo Escolar da Educação Básica do (INEP, 2019) um total de 437 instituições escolares se organizam em Alternância em todo o Brasil. No âmbito Federal, os cursos técnicos de nível médio são 15, representando 3,4% do total; de nível estadual são 178, representando 40,7%; na esfera municipal são 85, representando 19,5%, e na esfera privada-comunitária são 159, representando 36,4% do total.

Chama atenção o número de Casas Escolas Rurais e Escolas Famílias Rurais, mantidas pelos Estados que somam 71,29% das escolas no país, os demais mantenedores estão divididos em 18,67% por prefeituras; 7,8% por comunidade escolar; 0,85% pela Agropecuária, sendo o restante de 1,39% outras entidades (MEPES, 2024). A questão do financiamento dessa nova forma de educar, ao longo da história se apresentou como desafio para os gestores, tanto na França (antes de o governo incorporar a proposta em suas políticas de Estado) como no Brasil, “depois que a Itália/Alemanha não mais subsidiaram os custos das escolas no Estado do Espírito Santo).

Dentre os problemas decorrentes da parceria entre CERs/EFs e agentes públicos ou do agronegócio está a ambiguidade de interesses e objetivos educacionais defendidos por cada ente envolvido. É interessante observar a citação apresentada na Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil/CONPAB – Eixo Financiamento e Políticas Públicas, acerca das dificuldades econômicas enfrentadas pelas escolas e associações que reivindicam uma educação crítica, integral e emancipadora para sua comunidade no Brasil ou em qualquer outro lugar.

Esse talvez seja o grande gargalo para continuidade e expansão das Pedagogias da Alternância de modo independente, como um projeto de educação emancipatória, demandando um grande engajamento coletivo das famílias para manter as CERs e EFRs. A questão é que os(as) pequenos(as) agricultores(as) no Brasil, muitas vezes produzem para o autossustento e são esses(as) produtores(as) que mantêm as associações. Porém, para Caldart (2007), mesmo necessitando das políticas públicas, a educação pela Alternância é realizada por sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo. Deve, portanto, ser construída por esses sujeitos de direito, constituindo-se em mais um motivo de resistência.

Quanto mais se diferencia o perfil das comunidades, e quanto menos organizadas e mais afastadas estão das áreas urbanizadas, maiores são as dificuldades encontradas para conseguirem um sistema de ensino oficial. Nesse sentido, quanto mais isolados os povos se encontram dentro no bioma amazônico, mais necessidade sentem de práticas educativas que os representem. São muitos os arranjos, que vão desde políticas públicas de Estados e municípios, direcionadas a grupos como os indígenas, organizações comunitárias, associações e entre essas as Pedagogias da Alternância que vão atuar no contexto da educação para o trabalho.

1.2.1 As Especificidades da Amazônia brasileira e o lugar da Pedagogia da Alternância

Amigo leitor descalce as sandálias. Você está entrando em território sagrado. Esta é a terra dos altos rios, dos riozinhos, dos igarapés, das nascentes e vertentes. O lugar onde a água brota da terra. Nas cabeceiras do rio Acre, acima de onde moram os Jaminawa, há um lugar chamado Gleba do Abismo. Há quem diga que lá é o fim do mundo. As nascentes do Iaco, Envira, Tarauacá, Jordão e Breu estão guardadas por tribos desconhecidas que perambulam pela floresta armadas com arco e flechas. Quem sobe o Moa, afluente do Juruá, vê o rio saindo de dentro da montanha. É nesse parto que nasce a Amazônia.

(Antônio Alves¹⁰, 2003, p. 8)

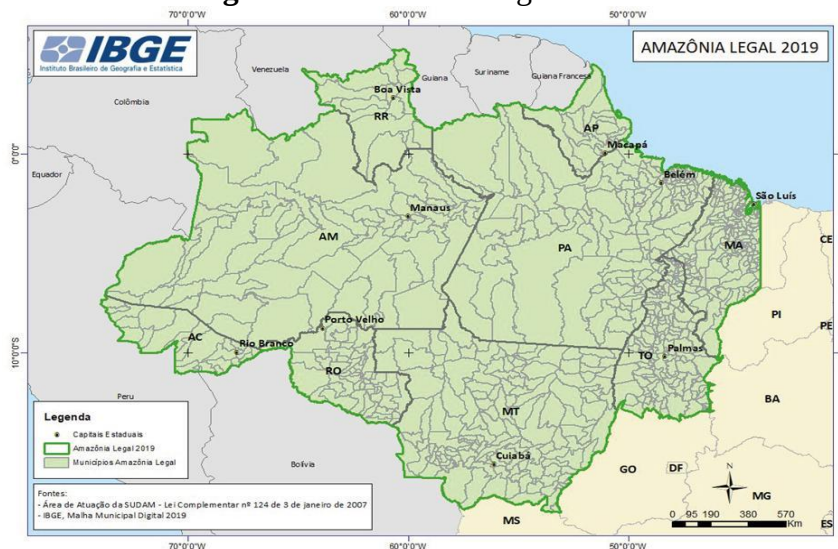
A citação acima situa o leitor na floresta com minúcias de detalhes e faz sentir a infinita riqueza e imponência da Amazônia. No campo científico, a frase do autor Milton Santos (2006) explica a dimensão daquilo que chamamos Amazônia: “O espaço

¹⁰ O trecho, descrito pelo poeta e escritor Antônio Alves (2003), é parte do Poema apresentado no Caderno Povos da Floresta, cuja responsabilidade editorial é do Comitê Chico Mendes

geográfico é uma acumulação desigual de tempos em que convivem simultaneamente diferentes temporalidades”. Os recortes temporais e históricos da Amazônia Legal destacados a seguir servirão como moldura para situar o contexto educacional da Pedagogia da Alternância na região amazônica, partindo da condição de vida de seus moradores dentro desse importante bioma.

A Amazônia brasileira, também reconhecida como Amazônia legal, faz fronteira com oito países da América do Sul: Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, e Guiana Francesa, está última, ainda hoje colônia da França. No Brasil é composta de nove Estados e está dividida politicamente em Amazônia Ocidental e Oriental. Faz parte da porção ocidental o Estado do Amazonas, Rondônia, Acre e Roraima e da oriental, os Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, conforme Figura 1:

Figura 1 – Amazônia Legal Brasileira



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>

De acordo ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), a Amazônia Legal equivale a 58,92% do território brasileiro, e passou por diversas leis. A primeira em 1953 foi a Lei 1.806 (Brasil, 1953), e a última, a Lei Complementar n. 31, de 1977 (Brasil, 1977), que integrou todo o Estado do Mato Grosso à Amazônia Legal.

De todos os Estados, o Maranhão é o único que não possui todos os municípios incluídos, dos 181, somente 21 foram parcialmente integrados. Desse modo, área da Amazônia Legal, conforme Figura 1, é composta por 772 municípios, com uma área de 8.510.295,914 km² (IBGE, 2020), importante destacar que se trata de uma divisão política. Geograficamente a Amazônia abrange a área de mais cinco países, além do Brasil, são eles: Peru, Bolívia, Colômbia, Equador e Venezuela.

Segundo o Instituto do Homem e do Meio Ambiente da Amazônia/IMAZON, se a Amazônia Legal fosse um país, seria o 6º maior em território no mundo, com um terço das árvores e 20% das águas mundiais. A região abriga vários ecossistemas distintos, tais como florestas densas de terra firme, florestas estacionais, florestas de igapó, campos alagados, várzeas, savanas, refúgios montanhosos e formações pioneiras. Dados do Instituto Brasileiro de Florestas/IBF apontam a existência de cerca de trinta milhões de espécies animais, entre mamíferos, anfíbios, répteis, e nas águas amazônicas estão 85% das espécies de peixes de toda a América do Sul.

A Amazônia, no âmbito de bioma, extensão, bacia hidrográfica e biodiversidade de espécies, é sinônimo de pujança. Quanto à questão populacional, a ocupação humana oscila conforme a região, algumas apresentam – como é de se esperar – baixíssima densidade demográfica, enquanto outras possuem alta concentração. O Quadro 1 apresenta o resultado do último Censo realizado no Brasil em 2022. Nele pode-se observar que o Estado do Pará possui o dobro da população do Amazonas e mesmo o Maranhão, com apenas 21 municípios participando da Amazônia Legal, detém maior densidade populacional do que Estado do Amazonas. Identifica-se que os Estados com maior extensão geográfica não são necessariamente os maiores em densidade demográfica:

Quadro 1 – Densidade demográfica por Estado (2022)

Estado	Participação no total da região	População
Pará	29,3%	8.120.131
Maranhão	24,3%	6.776.699
Amazonas	14,2%	3.941.613
Mato Grosso	13,2%	3.658.649
Rondônia	5,7%	1.581.196
Tocantins	5,4%	1.511.460
Acre	2,9%	830.018
Amapá	2,7%	733.759
Roraima	2,3%	636.707
Amazônia Legal	100,0%	27.790.231

Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Outra observação em relação à distribuição demográfica é que ela está intrinsecamente relacionada às questões históricas de ocupação, bem como à exploração dos recursos naturais, como os minérios, agronegócio ou políticas públicas que atraem migrantes de outras regiões. Ao relacionar a Figura 1 e os dados do Quadro 1, se observa que quanto mais distante a região se encontra da floresta, mais urbanizada ela se apresenta, como é o caso do Estado do Maranhão, que faz parte da região Nordeste do país.

A Amazônia Legal é uma região complexa devido a sua biodiversidade, pelos grupos sociais que a ocupam, pelos interesses econômicos internos e internacional e na atualidade, devido à importância do ecossistema para equilíbrio climático. Sobre isso, Porto-Gonçalves (2015, p. 70) assim se pronuncia:

Ainda hoje cerca de 180 línguas são faladas na Amazônia, um dos maiores patrimônios culturais do Brasil e da humanidade. Assim, sobre a Amazônia, além de referirmos a biodiversidade, é importante atentarmos para a diversidade cultural existente na região e nos acostumarmos com a ideia de que existem Amazonas e amazonidas. Pensar uma região com essa extensão, com essa complexidade, como se fosse homogênea implica tornar invisíveis esses outros povos e suas territorialidades ancestrais/atuais.

Não existe unicidade em relação à biodiversidade, ecossistemas, recursos econômicos, ocupação de territórios, tampouco cultural e populacional quando se trata da Amazônia, tanto em âmbito internacional, quanto nacional. No Brasil cada Estado que compõe o território amazônico apresenta suas características diversas e contexto histórico distinto. Segundo Mourão *et. al.* (2022, p. 26):

com o passar do tempo, essa diversidade da Região Amazônica a potencializou enquanto local propenso à exploração das forças produtivas da natureza, enquanto matéria-prima, não mais apenas para a reprodução da vida, como fazem ou faziam as etnias indígenas e os ribeirinhos, e sim para a produção de mercadorias.

As peculiaridades e contradições que unem os nove Estados da Amazônia Legal, perpassam pelas riquezas e exploração indiscriminada da floresta, apoiada ou não por políticas públicas endereçadas a determinados grupos econômicos. Esta exploração tem inclusive levado à exploração e até extermínio dos povos originários, no caso dos povos indígenas, que detêm todo o conhecimento e proteção desse bioma (Gonçalves, 2015).

Nesse projeto de produção a base de recursos da floresta, as políticas de Estado incentivaram a migração de brasileiros de várias regiões, principalmente do Nordeste, para a região Amazônica. Tal situação contribuiu como fator de desestabilidade¹¹, seja para o trabalho nos seringais no final do século XIX e início do XX, ou no período da Ditadura Militar, de 1970 a 1973, que com o discurso técnico de “integrar para não

¹¹ A “desestabilidade” que influenciou o abandono do trabalho nos seringais no final do século XIX e início do século XX se refere principalmente à forte crise econômica causada pela concorrência asiática, somada às condições precárias e exploratórias de trabalho impostas pelo sistema de aviação. A queda drástica nos preços da borracha tornou a atividade inviável economicamente, levando ao colapso do ciclo da borracha no Brasil. (J. Seráfico; M. Seráfico, 2005).

entregar” e “Amazônia: terras sem homens para homens sem-terra”(Seráfico J.; Seráfico M., 2005).

Nesse sentido, Santos e Ribeiro, (2022, p. 18) ressaltam que dezenas de estradas foram construídas para expandir o avanço do capitalismo na região, dentre elas a Transamazônica, que vai da Paraíba, passando por Recife até o Acre e causa a destruição de uma extensa área de floresta e vidas humanas em sua construção. As mesmas autoras apontam ainda que a construção de estradas na Amazônia expressa um modelo de intervenção na região, já que a política de transportes inserida na lógica governamental representa a estratégia de apropriação do território. Além disso, as estradas também precedem ou são construídas simultaneamente à instalação de projetos industriais, agropecuários ou minerais nos seus arredores.

A extração da borracha que atingiu o auge entre 1880 e 1910 e as políticas intervencionistas dos governos da Ditadura Militar impactaram sobremaneira o modo de vida dos povos originários, que já haviam passado por um processo colonizador por parte de portugueses e espanhóis. Novamente, outro modelo colonização, agora neoliberal, tão nocivo quanto o primeiro, também gerou extermínio desses povos e em outros casos, passaram por uma reconfiguração geocultural com a introdução de outras culturas e formas de subsistência, o que inevitavelmente desrespeitou todo um modo de vida e conhecimento natural. Segundo Chaves (2001, p.16):

As Políticas Públicas implementadas, na região, vêm sendo marcadas pelos interesses e estratégias de expansão das relações capitalistas, mediante as correlações de força existentes nas diferentes esferas do poder, que incidem, diretamente, no modo de vida das comunidades tradicionais.

Esse aspecto, representa apenas uma pequena parcela diante da complexidade que perpassa pelo modelo de desenvolvimento do capitalismo eurocêntrico imposto às Amazônias, cada uma em um grau maior ou menor, passando pelo processo de desintegração de um ecossistema. Reis (1997) afirma que a região amazônica sempre foi vista como uma imensa reserva de matérias-primas e, portanto, fonte de enriquecimento para grupos minoritários, por vezes empresas estrangeiras.

A Tabela 1 apresenta o crescimento populacional, a partir do século XIX até século XXI, sendo possível observar que mesmo no período pós-borracha, os números da população no Estado do Amazonas eram relativamente baixos. Porém, nos últimos 42 anos, pós-políticas públicas dos governos militares das décadas de 60 e 70, a população aumentou de 960.934 para 3.941.613:

Tabela 1 – Crescimento populacional do Estado do Amazonas

Censo	População	% ±
1872	57.610	-
1890	147.915	156,8%
1900	249.756	68,9%
1920	363.166	45,4%
1940	438.008	20,6%
1950	514.099	17,4%
1960	721.215	40,3%
1970	960.934	33,2%
1980	1.449.135	50,8%
1991	2.102.901	45,1%
2000	2.813.085	33,8%
2010	3.483.985	23,8%
2022	3.941.613	13,1%

Fonte: Tabela retirada do Censo demográficos do IBGE (1872-2022).

Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714>

Observando apenas os dados do Estado do Amazonas é possível compreender a extensão da mudança que a apropriação do capitalismo hegemônico causou à região e ao modo de vida dos povos originários, bem como para a massa de trabalhadores atraídos com promessas de trabalho. De início, no período da extração de látex dos seringais a maioria do trabalhadores eram nordestinos e posteriormente, para o projeto desenvolvimentista dos governos militares, chegaram também os paulistas, catarinenses, gaúchos, paranaenses, enfim, brasileiros de diversos recantos do país, sem incluir a população nativa da região, que ao buscar direitos elementares era vista como invasora (Gonçalves, 2008).

Com intuito de alavancar a exploração da floresta e entregá-la às grandes empresas internacionais e agropecuaristas, os governos do regime militar iniciam uma série de obras para dar base a essas políticas. Gonçalves (2015), em suas pesquisas sobre Amazônia apresenta um conjunto de obras que modificaram permanentemente em todas as esferas a região, como em 1962 a abertura da Rodovia Belém/Brasília; em 1965 a exploração da Serra dos Carajás e da Serra Pelada, a Hidrelétrica de Tucuruí e Balbina; em 1967 – duplo fato: a inauguração da Zona Franca de Manaus e criação do Comando Militar da Amazônia- COMAR. Na década de 70 a rodovia Transamazônica Cuiabá-Santarém, Cuiabá-Porto Velho, Porto Velho-Manaus e a Manaus-Caracas completam a

malha rodoviária necessária para o escoamento da produção e exploração dos recursos amazônicos.

Esse modelo predatório de exploração nas Amazônia brasileira, cada estado da Amazônia Legal a seu modo, sofreu mudanças significativas no contexto ambiental e social. Descaracterizou práticas culturais ancestrais, para colocar em seu lugar “um modelo exógeno de produção agrícola, importada de outros biomas, que não respeitam as características dessa sócio diversidade” (OLMA, 2019).

Com base nos pressupostos marxistas, Andrioli (2009, p. 2) analisa que na economia de mercado capitalista, “a interação entre ser humano e natureza tende a ser eliminada e reduzida à relação de dinheiro, isto é, à pressão do mercado por um constante aumento da produção de mercadorias, que domina a ordem social em prejuízo do ser humano e da natureza”. Esse aumento de produção desenfreado, principalmente em biomas importantes para regulação climática, vem trazendo diversos desastres ao redor do planeta e o trabalhador alijado do fruto de seu trabalho.

O trabalhador nesse contexto, passa por dois processos de alienação: o primeiro entre ele e aquilo que produz e não recebe o valor justo pelo trabalho realizado, e o segundo caso, em relação à natureza, da qual se apartava quando a destruía sem compreender que é parte dela e por isso, estava destruindo a si mesmo. Isso remete à alienação, de acordo com Marx (2002, p. 38) “o trabalhador, portanto, apenas se sente fora de seu trabalho, e em seu trabalho se sente fora de si mesmo”. Desse modo, no contexto capitalista, o trabalho alienado dissocia o trabalhador de sua própria atividade laboral, tornando-o apartado do produto de seu esforço e impedindo-o de expressar plenamente suas capacidades e desenvolver sua energia criativa.

Fazendo relação do contexto vivenciado pelos trabalhadores que migraram de suas localidades e pela população que já vivia na Amazônia, quando as políticas de “integralização” foram implementadas pelo agronegócio e a indústria na Amazônia, tem-se a importante contribuição de Marx (1983a: 529; 1968: 753).que assim ponderava:

Cada progresso da agricultura capitalista não é somente um progresso na arte de expropriar o trabalhador, mas, ao mesmo tempo, na arte de expropriar o solo; cada progresso em aumento da sua fertilidade por um determinado tempo é, ao mesmo tempo, um progresso na ruína da fonte da sua fertilidade a longo prazo. [...] A redução da produtividade do solo em função de sucessivos investimentos de capital pode ser comprovada com base em Libei.

Nesse cenário, é possível prever as alterações no modo de vida dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e mesmo os migrantes brasileiros que passaram a viver sob o impacto dos projetos políticos e econômicos praticados ou apoiados pelo

Estado. Muitos foram dizimados, outros fugiram para lugares mais distantes, no intuito de se protegerem da violência e uma grande parte se submetem às novas condições de vida de vulnerabilidade social.

O primeiro passo para a conformação de um povo é substituir a cultura nativa por outra, produzida pelo capital. Dessa forma, o conhecimento tradicional, a cultura e a educação sistematizada também estão incluídas no projeto capitalista. Isso remete à Gramsci (1980, p. 96) quando trata da hegemonia cultural, afirmando que “se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão e, portanto, de convivência e de relações individuais, tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros”.

Segundo os princípios marxistas, com base nas relações sociais, ao objetivar a natureza economicamente o homem transforma a sua própria natureza humana. E nesse sentido, quando o homem dispõe da natureza ao seu favor, ultrapassando os limites naturais e a exploração do outro, apenas visando os fins lucrativos acontecem não só a destruição do meio ambiente, mas do homem que depende dela para se constituir como tal (Barba; Cavalari, 2016, Bornheim, 1983).

As Amazônias, neste caso as que se constituem no território brasileiro, estão configuradas demograficamente, na contemporaneidade, por uma população multifacetada que habita tanto meios urbanos, como ilhas, margens e furos¹² de rios, aldeias e lugares isolados. Os amazônidas viveram por muito tempo sob o ostracismo, subjugados ao interesse de políticas públicas direcionadas à floresta, tanto por suas riquezas comerciais como pelo papel que exerce na condição do clima para o planeta, mas não sem luta, resistência e a perda de muitos pelo caminho. Como exemplo, destacaram-se dentre outros grupos, os trabalhadores de extração de borracha, conhecidos como seringueiros. De acordo com Almeida (2004, p. 33):

Os seringueiros amazônicos eram invisíveis no cenário nacional nos anos de 1970. Começaram a se articular como um movimento agrário no início dos anos de 1980, e na década seguinte conseguiram reconhecimento nacional, obtendo a implantação das primeiras reservas extrativas após o assassinato de Chico Mendes. Assim, em vinte anos os camponeses da floresta passaram da invisibilidade à posição de paradigma de desenvolvimento sustentável com participação popular.

Francisco Alves Mendes Filho, conhecido como Chico Mendes, foi um seringueiro, sindicalista, ativista político brasileiro que lutou em defesa dos seringueiros

¹² [...] para os comandantes de embarcações os furos ‘são canais de rio menores, só aparecem na cheia, atravessam as ilhas, entram nos continentes, ligam um paraná a outro, mesmo’” (Nogueira, 2006, p. 100).

e da proteção da floresta e meio ambiente. Foi assassinado em 22 de dezembro de 1988, a mando de um grileiro de terra em Xapuri, no Acre, que via nos seringueiros da Bacia Amazônica, cujo autossustento dependia da preservação da floresta e das seringueiras nativas, um empecilho para o uso da terra indiscriminadamente.

Graças a Chico Mendes, junto a intelectuais, sindicalistas e movimento social foram criadas as Reservas Extrativistas – Resex, laboratórios vivos que reflete a ideia deste seringueiro/sindicalista de que “não há defesa da floresta sem os Povos da Floresta”, representando uma nova dimensão política, social e ecológica (Gonçalves, 2008, p. 79).

Na contemporaneidade, a Amazônia voltou a chamar a atenção do mundo com o assassinato do jornalista Dom Phillips e do indigenista Bruno Araújo Pereira, em junho de 2022, no Vale do Jaguari-AM, caso que ganhou repercussão internacional. Bruno, indigenista servidor, de licença da Fundação Nacional do Índio-FUNAI (que hoje se chama Fundação Nacional dos Povos Indígenas) defendia grupos indígenas e comunidades do entorno, numa localidade de forte disputa pelos recursos naturais. Quanto à Dom Phillips, era jornalista de um importante jornal inglês e visitava a região com intuito de aprofundar seu conhecimento para a escrita do livro cujo título seria *Como Salvar a Amazônia* (Rodrigues, 2023, n. p.).

Cabe ressaltar que no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) as ações governamentais e políticas expuseram deliberadamente a Amazônia e a população ao extremo risco. De acordo com Silva (2023, p. 3):

o contexto geral de ataques aos territórios, lideranças, ativistas e comunidades indígenas intensificado nos últimos cinco anos está relacionado a uma série de medidas tomadas pelos poderes executivo e legislativo, que favoreceram a exploração e a invasão das terras indígenas e promoveram o desmonte das políticas de proteção constitucional dos povos indígenas e podem ser constatados no crescimento dos garimpos ilegais, assassinato de indígenas e mortes por causas evitáveis.

É recente a inclusão e atenção aos povos originários e outros grupos que vivem da e na região amazônica nas propostas de intervenção das Conferências realizadas pela Organização das Nações Unidas/ONU. Entretanto, segundo Silva (2023, p. 3) “esse interesse sobre os saberes tradicionais surge na mesma perspectiva predatória, só que agora o discurso técnico predominante passa a ser o do desenvolvimento sustentável”. O discurso pungente é o de que o Planeta Terra estaria em perigo no futuro e nesse sentido, deve-se associar a exploração à sustentabilidade de forma imperativa. Sobre isso, Pereira e Curi (2012, p. 35) concluem que:

a década de 1990 redimensionou a percepção e prática das questões ambientais, especialmente devido à publicação da Agenda 21, importante instrumento de discussão em torno da temática ambiental, com vistas a um novo modelo de desenvolvimento para o século XXI, estando este pautado em uma sociedade sustentável.

Ao longo do tempo as COPs, como ficaram conhecidas as Conferências das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas propuseram diversas ações com os países membros, tais como: a possibilidade de um modelo de crescimento econômico e equilíbrio ecológico; ênfase maior à globalização, à biodiversidade, o acesso à água, à saúde, ao saneamento e à energia a todas as populações. Além destas tentativas de diminuir a poluição em larga escala por países desenvolvidos, segurança alimentar, cidades sustentáveis, saneamento básico, saúde, redução de riscos de desastres, biodiversidade e a proteção aos oceanos, mares (ONU, 2020; Aragon, 2021).

O uso desordenado combustíveis fósseis, como carvão e petróleo, desmatamento de áreas nativas para expansão do agronegócio, pecuária e garimpo, aumento de processos industriais, meios de transporte e demanda por energia, contaminação de cursos d'água, emissão de CO² no meio ambiente, dentre outros, são as principais causas dos efeitos climáticos extremos na atualidade no Brasil e no mundo (ONU, 2020; Marengo, 2007). De acordo com Marengo (2007, p. 25), professor titular do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e membro do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas das Nações Unidas (IPCC):

Os modelos globais de clima projetam para o futuro, ainda com algum grau de incerteza, possíveis mudanças em extremos climáticos, como ondas de calor, ondas de frio, chuvas intensas e enchentes, secas, e mais intensos e/ou frequentes furacões e ciclones tropicais e extratropicais. Exemplos podem ser observados anualmente: as enchentes e ondas de calor da Europa em 2002 e 2003, os invernos intensos da Europa e Ásia nos últimos anos; o furacão Catarina no Brasil em 2004; os intensos e devastadores furacões no Atlântico Tropical Norte em 2005 (Katrina, Rita, Wilma etc.); as secas no Sudeste do Brasil em 2001, no Sul em 2004, 2005 e 2006, e na Amazônia, em 2005.

Nos últimos anos, a mídia tem apresentado sistematicamente os fenômenos climáticos se agravando e levando à perda de milhares de vidas e prejuízos de diversas ordens em todos os setores da sociedade, com mais gravidade aos grupos em vulnerabilidade social. Em meados de 2021 na região amazônica, uma cheia do Rio Negro superou o maior nível medido em 120 anos, inundando várias cidades por meses.

Em 2024, ao contrário, os três maiores rios do bioma na Amazônia: Solimões, Negro e Madeira, secaram a ponto de impedir o tráfego de embarcações de médio e grande porte, impossibilitando a pesca e o consumo de água, a exemplo da Figura 2. Isso

causou a morte de 150 golfinhos e deixou as comunidades isoladas, sem os meios básicos de subsistência, com insegurança alimentar e riscos à saúde (Fearnside; Silva, 2023; Greenpeace, 2023).

Figura 2 - Seca na Amazônia em 2023



Fonte: Alex Pazuello/ SECOM-AM

A conclusão dos estudos de ONGs, WWA¹³ e Greepeace, realizados acerca desses acontecimentos, indicam que 75% estão ligados ao aumento de temperatura global do planeta, queimadas e desmatamento e 25% ao *El Niño*. Nesse contexto de mudanças climáticas extremas, as comunidades amazônicas passam a sofrer com mais um inimigo, além do já habituais: incêndios, desmatamento por madeireiros, garimpeiros, criadores de gado e agricultores de soja que invadem a floresta e contaminam as águas dos rios, e assim, quando não matam, expulsam os povos de suas localidades de origem.

Para essas comunidades, os rios amazônicos funcionam como vias de transporte, habitats para a fauna aquática e espaços de lazer e recreação para as comunidades locais. São, de fato, a subsistência destes povos. Na reportagem apresentada no *site* DW notícias¹⁴, tem-se a seguinte fala de André Baniwa, que faz parte dos povos indígenas que vivem as margens do Rio Negro:

Vários grupos indígenas dessa região por oito anos registraram em um caderno “quando havia dias ensolarados ou chuvosos; ou se havia frutas e flores. Os indicadores observados incluíam o nível das águas fluviais, as constelações, as chuvas na região, e as estações – de acordo

¹³ WWA. Fundo Mundial Para a Natureza. Crise climática: seca severa na Amazônia é agravada por desmatamento e fogo. Por Fábio de Castro, especial para o WWF-Brasil. 2023. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?87003/Crise-climatica-seca-severa-na-Amazonia-e-agravada-por-desmatamento-e-fogo>. Acesso em: 18 abr. 2024.

¹⁴ Trata-se da reportagem de Chiaretti intitulada: Os pajés do povo Baniwa dizem que o mundo vai se acabar em breve e que não vai haver mais nenhum sinal de vida... Será um período de silêncio. DW Brasil, 6 dez. 2015. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/cambio-clim%C3%A1tico-provoca-chaos-na-amaz%C3%B4nia/a-18898377>

com sua própria cultura” e segundo André eles perceberam que as coisas já não aconteciam conforme a sabedoria dos Pajés, “as plantas e frutas não estavam mais crescendo no tempo esperado, e os peixes também estavam desaparecendo.

Essa pesquisa inovadora realizada por esse grupo indígena foi apresentada na COP21 em 2015, Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas em Paris. Isso indica que Amazônia na atualidade está sob o olhar da ONU e países membros e nesse sentido, em outubro de 2023 a organização lançou em Manaus o Compromisso pela floresta em pé, Movimento Impacto Amazônia.

O objetivo dessa ação foi engajar o poder público e a iniciativa privada no compromisso de até o ano de 2030 programar iniciativas e projetos que mantenham a floresta em pé, diminuir o desmatamento, aumentar e melhorar o saneamento básico, dentre outras questões. Participaram do evento a ONU, Governo do Amazonas, Prefeitura de Manaus, Unicef, Águas de Manaus, Eletrobras, BID Invest, Coca-Cola do Brasil e de outras organizações com atuação em todo o país (Grupo AEGEA, 2023).

Em agosto 2023, Belém/PA recebeu no Centro de Convenções do Pará a Conferência Internacional Amazônia e Novas Economias, na qual estiveram presentes o primeiro-ministro da Grã-Bretanha, Tony Blair, e o ex-secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, além de representantes dos povos da floresta, da sociedade civil, academia, setores públicos e privados. O objetivo foi encontrar soluções para a manutenção da floresta e colaborar com a construção de uma agenda verde para a transição econômica.

Diante desse cenário, a Amazônia tem se tornado o centro de discussão dos encontros ambientais organizados mundo afora, ao ponto de Belém deve sediar a Conferência para o Clima – COP 30 em 2025, a convite do Presidente Luiz Inácio da Silva. Desde seu segundo governo, o presidente tem buscado meios de responsabilizar financeiramente os países desenvolvidos para que busquem reparar os danos causados ao meio ambiente e que de algum modo reverberam nos países mais pobres.

Como meio de contornar essa situação, o governo do presidente Lula criou em 2008 o Fundo Amazônia, que em 1º de agosto de 2023 completou 15 anos de existência. O fundo é administrado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e tem por finalidade captar e aplicar recursos financeiros não reembolsáveis em ações de prevenção, monitoramento e combate ao desmatamento e de promoção da conservação e do uso sustentável da Amazônia Legal. Participam do referido Fundo a Alemanha, Reino Unido, Estados Unidos, União Europeia, Suíça, Noruega e Dinamarca, dentre outros (BNDES, 2022).

Entretanto, segundo a *Deutsche Welle*, emissora internacional da Alemanha, com base no relatório da ONG *Amazon Watch*, empresas com sede na França, Bélgica, Holanda, Dinamarca estão envolvidas diretamente no desmatamento ilegal da Amazônia, comprando carne, madeira, couro, soja e açaí de empresas que produzem em áreas desmatadas, sendo multadas no Brasil. O correspondente ambiental europeu da emissora *Deutsche Welle*, Niranjana¹⁵, destacou que:

O relatório levanta questões sobre a responsabilidade de nações ricas – e das suas empresas – no desmatamento da Amazônia brasileira. "Nós cultivamos a terra para alimentar a nossa gente e não para alimentar animais para o outro lado do mundo", escreveram os representantes da Aliança dos Guardiões da Mãe Natureza¹⁶ no Le Monde.

É importante ressaltar que além da compra de produtos em áreas de desmatamento por empresas sediadas em nações desenvolvidas, registra-se a presença dessas nações na Amazônia para exploração de minério que data desde a década de 1940. Um exemplo de ambiguidade é a Noruega que investe no Fundo Amazônico e ao mesmo tempo, mantém e explora bauxita e alumínio na região com a empresa Norks Hydro localizada no município de Barcarena.

De acordo com estudos de Mané;Palheta e Silva (2020, p. 2) sobre os impactos socioeconômicos e ambientais resultantes da atividade de mineração no Pará, cujo enfoque foi nos depoimentos dos moradores da comunidade Quilombola Gibrié de São Lourenço:

conclui-se que a mineração tem ocasionado sérios impactos aos moradores da comunidade, sobretudo de ordem econômica e ambiental, como a perda das suas bases de sobrevivência, a poluição da água por metais pesados, o barulho contínuo decorrente das embarcações que ali atracam e poeira com alta toxicidade. Todas essas transformações também têm provocado o deslocamento dessas famílias para outros locais, em razão da desestruturação dos seus modos de vida.

De acordo com Kugler (2020)¹⁷, a Noruega desempenha um papel ambíguo em relação à Amazônia, visto que:

¹⁵ ONG liga empresas da Europa e EUA a desmatamento na Amazônia. In: **Deutsche Wel** – DW. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ong-liga-empresas-da-europa-e-eua-a-desmatamento-na-amaz%C3%B4nia/a-48483970>. Acesso em: 25 de abr. 2024.

¹⁶ Representam povos nativos de vários países, incluindo o Brasil e a Nova Zelândia que publicaram em um jornal europeu documento denunciando países ocidentais que são sede de empresas que possuem em sua cadeia produtivas produtos originados do desmatamento ilegal na Amazônia (Niranjana, 2019).

¹⁷ Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/geografo-noruegues-explica-papel-controverso-da-noruega-na-amazonia/>

entre 2009 e 2019, investimos oito bilhões de coroas norueguesas (R\$4,8 bilhões) em ações de proteção à floresta e aos direitos indígenas. Esses investimentos se deram principalmente por meio do Fundo Amazônia, mas também por meio da Embaixada Norueguesa em Brasília e organizações não-governamentais como a Rainforest Foundation. Por outro lado, investimos mais de 40 bilhões de coroas norueguesas (R\$ 24 bilhões) em atividades que ajudam a destruir a floresta. A maior parte, no setor de mineração. Somente entre 2010 e 2011, a Hydro investiu 30 bilhões de coroas norueguesas (R\$18 bilhões) na Amazônia, comprando a divisão de bauxita e alumínio da Vale. O maior acionista da Hydro é o governo da Noruega, e a empresa, hoje, é condenada por crimes ambientais.

Barcarena, município paraense localizado a 112 km de Belém¹⁸, é um exemplo da situação a que as comunidades estão expostas. A Companhia Norueguesa Hydro, instalada no local desde 1990, transformou a região em uma verdadeira Chernobyl¹⁹ na Amazônia. A reportagem de 2021²⁰ de Cicero Pedrosa Neto, do Instituto Humanitas Unisinos, relata que Marcelo de Oliveira Lima, geoquímico, analisou a bauxita beneficiada pela Hydro Alunorte e concluiu que:

antes de passar pelo banho de soda cáustica na refinaria, já possui inúmeros contaminantes altamente prejudiciais à saúde humana e ambiental em sua composição, tais como chumbo, arsênio, cádmio, cromo, níquel, manganês, e até elementos radioativos como o urânio e o tório.

O resultado desse único exemplo é uma região degradada por diversos desastres ao longo do tempo. A contaminação de rios importantes e consequentemente, do alimento dos ribeirinhos que vivem da pesca do peixe, do camarão e que consomem as águas destes rios, é retratada na Figura 3. Segundo a citada reportagem, doenças de pele, intoxicação, câncer, e outras doenças levaram alguns à morte e outros a uma vida de subsistência e à margem da assistência à saúde por parte dos Órgãos públicos e da própria empresa.

¹⁸ Quilometragem referente ao deslocamento por rodovia.

¹⁹ A frase impactante é de Gervásio Ferreira Vida, 65 anos, autônomo. Ele, que vive há 19 anos em Barcarena, foi um dos trabalhadores atraídos pelo movimento das fábricas e pela promessa de emprego com a chegada da atividade mineradora. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/615654-barcarena-uma-chernobyl-na-amazonia>.

²⁰ Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/615654-barcarena-uma-chernobyl-na-amazonia>.

Figura 3 – Despejo Irregular de rejeitos e poluição da água pela Hydro



Fonte: figura capturada do acervo do Movimento Soberania Popular na Mineração (MAM).

Essa condição, vivenciada pelos amazônidas de Barcarena não é única. A mídia em todos os níveis noticia constantemente desastres ambientais, causados tanto por empresas mineradoras, quanto pela construção de barragens em áreas que geram grandes impactos ao meio ambiente e à população. No entanto, não há registro de reparação efetiva destes problemas por parte das empresas e dos governos. É o caso, por exemplo, do descarte e tratamento de dejetos e da recuperação dos rios.

Diante do exposto, pode-se perceber o desamparo da população pelo poder público, que é responsável por fiscalizar e proteger a população e o território nacional no conjunto dos ecossistemas, bem como prevenir abusos e interesses econômicos praticados principalmente por empresas de outros países. Vale destacar que não se trata apenas de um bairro ou uma cidade afetada por uma empresa, mas de um modo de vida e conforme indicam Mourão; Uchôa e Borges (2020, p. 96):

é importante considerar que o território amazônico garante a existência de pessoas, de vidas, de saberes, de tradições, de culturas, de gestos e de costumes e por essas razões, a não implementação de políticas públicas efetivas caracterizam o negligenciamento de uma classe historicamente excluída de seus direitos.

Na luta por esses direitos foi que no passado, grupos de amazônidas ribeirinhos, caboclos e negros se envolveram em diversos combates, dentre os quais se destacam a Cabanagem em (1835 e 1840) no Grão-Pará, e a Balaiada (1838 - 1841) no Maranhão. O movimento Cabano tomou o poder e permaneceu por um ano e meio no comando da cidade. Em Belém do Pará, Félix Malcher, Francisco Vinagre e Eduardo Angelim presidiram o movimento cabano que se alastrou pela Amazônia até as fronteiras com o Peru, Colômbia e Venezuela. No governo ditatorial militar, com a proposta de integração da Amazônia ao restante do país, houve diversos movimentos de resistência (Silva, 2023).

Milhomens e Gohn (2018, p. 245) apontam seis diferentes grupos de movimentos sociais organizados pós-período de implementação de projetos “desenvolvimentista” na Amazônia:

- (1) Movimento Católico Progressista; (2) Movimento(s) e Organizações Indígenas; (3) Organizações Político-Partidárias de Esquerda; (4) Organizações e Entidades Não Governamentais (ONGs); (5) Movimento de Luta por Direitos; (6) Movimentos Sociais no Contexto de Grandes Projetos.

Dessa forma, os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos moradores de regiões ocupadas por interesses econômicos encontraram na coletividade o meio de pensar, organizar e construir estratégias de resistência, através da participação em associações, sindicatos, movimentos sociais.

Esse subcapítulo buscou apresentar um recorte da dimensão geopolítica e econômica e seus impactos junto ao bioma amazônico e aos povos originários. Essa perspectiva vem embasada à luz do MHD no que tange à sobreposição da exploração do homem pelo homem e da natureza, a partir da alienação econômica, bem como as contradições cunhadas por Karl Marx e Friedrich Engels.

Esse contexto, subsidiará a discussão acerca do recurso técnico educacional ou de educação que atenda e respeite a ancestralidade dos povos originários que ali resistem e, ao mesmo tempo, desenvolva o sentido de integração e coletividade para garantir melhoria da qualidade de vida, bem como das condições de enfrentamento ao avanço da mercantilização da Amazônia. Lacerda Junior e Guzzo (2011, p. 18) ajudam a compreender que “a libertação é, por princípio, universalista, porque não concebe a possibilidade de uma liberdade individual em uma sociedade de opressão”.

Assim, o papel que a Educação exerce para o poder hegemônico é o mesmo que seleciona quem deve estar e onde. Todavia, grupos de trabalhadores e estudiosos progressistas estabelecem a *práxis* educativa contra hegemônica, a fim de ocupar espaços sociais importantes e avançar para um modelo de sociedade mais igualitária. Esse é o recorte de discussão do próximo subtema.

1.2.2 Educação hegemônica e a Pedagogia da Alternância na Amazônia

Esse subtítulo trata da educação hegemônica e da condição de vida das comunidades amazônicas que vivem no contexto complexo de mercantilização. Levando-se em consideração as características dessas comunidades, a história de resistência e a

necessidade de uma prática educativa que recupere a ancestralidade e fomente conhecimentos para enfrentar o futuro, aborda-se a contradição entre a escola pública e as alternativas de educação para a resistência e a manutenção da ancestralidade. Neste sentido, situa-se a atuação da Pedagogia da Alternância na região como possibilidade de formação integrada.

O subtema 2.3 procurou restritamente retratar algumas questões do complexo ambiente amazônico, evidenciando como a mercantilização e exploração da região afetou os povos originários e os que vivem em zonas mais urbanizadas. No âmbito educacional, não se pode esperar que nesse ambiente conturbado, diferenciado e complexo houvesse por parte das políticas públicas do Estado uma prática educativa que atendesse às necessidades desse coletivo. A exceção é a educação escolar indígena, que está assegurada tanto na Constituição Federal de 1988 – CF/1988 (Brasil, 1988), como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (Brasil, 1996), que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue.

Aos demais quilombolas, ribeirinhos e moradores urbanos da Amazônia Legal é ofertado o mesmo currículo, mesmo desenho disciplinar e os mesmos eixos de discussão das demais regiões do país, ou seja, a mesma educação pensada e projetada para os filhos dos trabalhadores de qualquer lugar do Brasil, no caso a educação hegemônica. Sobre hegemonia, Gramsci (2002, p. 62-63) define como a supremacia de um grupo social sobre outros, quer pelo domínio de poder dirigente, quer pela “direção intelectual e moral”. Nesse caso, a direção intelectual e moral acontece principalmente por meio da educação, direcionada pelo modo de produção capitalista.

Sobre a educação a serviço do capital, a história da educação burguesa disponibilizada para o povo comum “gira em torno desse binômio, permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação ou o binômio libertar e oprimir, libertar o povo dos preconceitos da velha ordem mediante um mínimo de modernidade, e reprimir o saber e o poder de classe”, conforme Arroyo (2006, p. 76). Outros estudiosos como Althusser (1980), Frigotto (2007), Saviani e (1985) somam ao conceito de que a educação serve ao capital como, “aparelho ideológico a serviço da reprodução do Estado burguês”, Neste contexto, Libâneo (2016, p.40) afirma que:

os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação, no mínimo, pelas práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional.

O projeto de Educação no Brasil não se dá por interesses ou especificidades regionais. O que acontece é que regiões como a amazônica e áreas agrícolas possuem menor de acesso à educação, mesmo nos parâmetros ofertados à classe trabalhadora urbana. Na maioria das vezes, as populações do campo, ribeirinhas e quilombolas estão completamente apartadas do processo educativo, seja pelo difícil acesso, seja pela dificuldade de ingressar num sistema de ensino precário, desvinculado da realidade destes povos, e por fim devido às dificuldades econômicas.

Desvinculado da realidade também está o processo de avaliação educacional nacional promovido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, que avalia o(a) aluno(a) fora do contexto escolar regional e de forma igualitária em todo o país. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB avaliou a educação na região da Amazônia Legal e a classificou como a mais inferior ao restante do Brasil (IMAZON, 2023).

O Quadro 2 corrobora com a uniformização da Educação no Brasil, considerando neste caso, apenas as condições socioeconômicas e demográficas da população da região Amazônica em relação ao restante do país. Nota-se que os números de escolarizados entre a região e as demais não apresentam uma diferença significativa. No caso da Educação de Jovens e Adultos - EJA, por exemplo, esse número é maior na Amazônia que a referência nacional, além do Estado do Tocantins que apresenta resultados próximos a soma das demais taxas.

Quadro 2-Taxa de escolarização bruta, por etapa e modalidade escolar na Amazônia legal (2020)²¹

ESTADO	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA (%)				
	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EJA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Acre	50,6	119,1	81,9	6,2	2,5
Amapá	33,1	111,8	66,4	4,7	2,0
Amazonas	44,6	106,9	83,5	4,3	2,8
Maranhão	60,1	99,1	62,6	5,5	2,4
Mato Grosso	65,8	107,9	90,4	4,1	2,2
Pará	43,7	108,8	72,0	4,5	2,0
Rondônia	39,4	107,7	57,3	4,8	2,7
Roraima	52,4	115,1	82,0	3,8	3,2
Tocantins	63,9	97,5	80,2	3,1	2,6
Amazônia Legal (média)	51,0	105,7	72,6	4,7	2,4
Restante do Brasil	66,4	110,0	82,3	3,9	4,7

Fonte: Adaptado de Cruz e Portella (2021a), com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica.

²¹ Considera-se para cada etapa educacional os seguintes grupos etários: Educação Infantil – 0 a 5 anos; Ensino Fundamental – 6 a 14 anos; Ensino Médio – 15 a 17 anos; EJA – 15 a 39 anos; Educação Profissional – 15 a 29 anos.

A educação de nível médio, objeto dessa pesquisa, chama a atenção pela baixa incidência de alunos(as) nesse nível formativo, o que faz pensar que é onde se apresenta o principal gargalo estabelecido pelo sistema educacional hegemônico capitalista, bem como indica o local de cada um na sociedade. Em outras palavras, Araújo; Rodrigues (2011, p. 17) postulam que:

perspectiva burguesa de formação não admite que os saberes elaborados pelos trabalhadores, no interior de seus processos de trabalho, sejam objetos de reflexão no interior escolar e não escolar, por considerar que essa admissão implicaria criar condições para que esses sujeitos se fortaleçam enquanto classe, podendo prejudicar-lhe os interesses.

Considerando o projeto vigente para a educação profissional, a principal crítica dos autores marxistas e progressistas, apresentados ao longo desta pesquisa, se refere à dualidade do ensino, à dicotomia entre o aprendizado para o trabalho apartada da formação intelectual. Esse modelo de educação seleciona quem deve cursar e qual proposta de ensino para determinado lugar na sociedade ou mesmo não ocupar lugar algum.

A seleção entre os(as) jovens acontece de maneira despercebida, mediante condições financeiras, disponibilidade de tempo para dedicação exclusiva aos estudos, exigência do nível de conhecimento para passar em provas que servem como barreiras entre o Ensino Médio e a Educação Superior. Dentre as propostas contra hegemônicas marxistas, Gramsci (1975, p. 1.531) considera que se deva equilibrar o desenvolvimento da capacidade intelectual e para o trabalho. Para tanto, conforme este filósofo, é importante a incorporação da “cultura geral, humanista e formativa” e por isso defende uma escola unitária que progressivamente avance da orientação profissional ao trabalho produtivo.

A *práxis* da educação desinteressada vai contra os ideais do capital, ao possibilitar a retomada pelo(a) estudante de se apropriar da cultura, do trabalho manual e intelectual. A cultura, junto à educação assimilada ao longo do tempo, possibilita a compreender os contextos históricos, requisitos necessários para “ser e conhecer a si mesmo” (Gramsci, 2001, p. 46).

Esse processo de autoconhecimento permite a preparação da classe trabalhadora, grupos populares excluídos para uma reforma social contra hegemônica, visto que os capacitam a assumir postos estratégicos na sociedade e consequentemente participar das decisões de poder. O modelo de Educação Básica dual ofertada para grande parte dos brasileiros, não confere aos(as) jovens as mesmas condições para galgar o conhecimento necessário para o enfrentamento das desigualdades e alienação promovidas pelo

capitalismo. Prova disso é o curso técnico de Ensino Médio na Amazônia Legal²² que apresenta, segundo Silva (2023, p. 6):

no Ensino Médio a taxa de escolarização bruta está 10 pontos percentuais abaixo da média nacional e apresenta uma alta distorção idade-série, 31,2% dos alunos têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados e as taxas de evasão escolar são altas (10%).

O modelo de educação urbanizado e desconectado da realidade do alunado é reutilizado nas escolas do campo. Além disso, a complexidade apresentada pela região amazônica, muitas vezes isolada por ser constituída de ilhas; pelas longas distâncias, ausência de transporte público e ou pelas longas horas de trabalho, fazem com que os(as) alunos(as) evadam, e tenham dificuldade de cursar o nível médio e superior. Segundo Prazeres (2008, p. 92):

na região Amazônica, as escolas do campo em sua maioria não trabalham uma proposta pedagógica a partir da realidade dos sujeitos. Os conteúdos são fragmentados, consideram a realidade de turmas multisseriadas existentes na região, além dos conteúdos urbanos cênicos. Assim, “a educação a partir dessa concepção tem como objetivo o ensino conteudista deslocado da realidade dos sujeitos e de suas reais necessidades.

As turmas multisseriadas²³ são comuns na educação do campo. É uma realidade que dificulta o trabalho docente, pois impõe sejam organizadas e planejadas conforme os diversos níveis de desenvolvimento dos alunos(as). Dentre as dificuldades, pode-se citar o isolamento do professor (a), que é forçado (a) ao exercício de quase todas as funções da escola, pois não pode contar com outros profissionais para discutir o contexto escolar (Arroyo, 2006).

No Pará, ainda acerca das turmas multisseriadas, recorre-se a Hage (2008) quando aponta relatos de professores que declararam a pouca experiência na docência e na prática multisseriada, instabilidade no emprego e falta de autonomia. Quanto aos(as) alunos(as), estes são os maiores prejudicados, já que os mais adiantados muitas vezes não conseguem se desenvolver de forma suficiente.

²² A Amazônia Legal é destaque por ser a região macro desta pesquisa, porém, a mesma situação acontece em diversas regiões campesinas, ribeirinhas, escolas que atendem aos povos originários. Quanto mais afastado dos grandes centros, mais distante, desarticulada e inexistente as políticas públicas. E mesmo quando ofertada mantém as características hegemônicas das escolas dos grandes centros.

²³ Salas multisseriadas, no contexto do MEC (Ministério da Educação), referem-se a salas de aula que reúnem alunos(as) de diferentes séries ou ciclos do Ensino Fundamental. Elas são comuns em áreas rurais e em escolas com baixo número de alunos(as).

Em contrapartida, é necessário considerar que apesar de todas as dificuldades apresentadas de acesso à escola nos mais distantes recantos do Norte do país, como em outras regiões distantes do Brasil, a escola pública, por vezes é a única que consegue alcançar essas populações. No caso das escolas com apenas uma sala multisseriada (realidade em diversos recantos do país), talvez essas localidades possuam uma demanda pequena e diversa de alunos(as) em idade e em nível de aprendizagem, ou pode não haver demanda para a existência de uma escola completa.

É necessário reconhecer o cenário contraditório de lugares onde não se imagina a prática de resistência. Um destes cenários são as escolas lindas de madeira, construídas à beira das ilhas isoladas, como é o caso de algumas unidades pedagógicas da Funbosque localizadas nas Ilhas de Jutuba, do Paquetá e tantas outras da região mantidas pela Prefeitura Municipal de Belém.

A existência dessas unidades escolares em lugares de difícil acesso requer geradores para energia elétrica (que fazem barulho e incomodam as atividades escolares), transporte de água potável (que não existe na ilha), merenda escolar, materiais escolares, barcos para transporte dos(as) alunos(as), professores(as) e técnicos (as). E mesmo diante dessas dificuldades, é preciso ressaltar que, existem professores comprometidos socialmente com a educação e exercem sua função com afetividade e criticidade, alimentando os sonhos de muitos(as) alunos(as) e possibilitando inclusive, uma educação emancipatória. Assim, mesmo no modelo tradicional de educação, a escola pode ser uma forma de resistência.

Em contraposição à educação massificada ofertada pelo poder público aos(as) jovens do campo, há na Amazônia práticas pedagógicas que procuram suprir as necessidades, dentro das possibilidades e dos contextos regionais. Práticas educacionais que vão ao encontro das especificidades de cada comunidade²⁴ promovida por associações comunitárias, movimentos sociais, organização dos povos originários comprometidos com de educação que os represente e os ajude a avançar em seus objetivos.

No Brasil, a referência é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, que nasce da luta histórica pelo direito ao trabalho e à terra, além do acesso aos grandes latifúndios improdutivos. Este movimento surgiu na década de 1970, e Caldart (2005. p. 208) destaca que dentre tantas conquistas (e as vezes derrotas), o ato de “transformarem

²⁴ Campo, ribeirinha, das florestas, das águas, população indígena, quilombola e até pequenos produtores.

em lutadores seres humanos que o capitalismo já imaginava ter excluído definitivamente” é um ato de resistência.

Essa transformação acontece a partir de valores, ideologia, organização, projeto de futuro, sentimento de pertencimento e coletividade. Esses valores incorporados à educação fomentam o projeto de conquistas de direitos, numa sociedade que defende o acúmulo de capital para poucos e a criação de grandes latifúndios, muitos vezes improdutivos. Ou seja, uma educação que também se constitui como instrumento de resistência, mesmo frente a violência e intolerância da sociedade capitalista (Silva; Sousa; 2018).

Caldart (2005) define a prática educativa de formação de crianças e adultos do MST como processo que se materializa, a partir da produção humana em movimento como princípio educativo. Em outros termos, entende que a luta social transforma e a pedagogia da história dá unicidade à educação e às demais dimensões do movimento

Nesse caso, o MST tem como ferramenta formativa a *Escola dos Sem Terrinhas*, que desenvolve o currículo no qual se valorizam os saberes culturais da terra, do plantio, do cuidado com o meio ambiente e a biodiversidade das florestas e das águas. Conseguem articular dialeticamente os saberes escolares com as experiências²⁵ vivenciadas na agricultura e nas lutas e vitórias do dia a dia. Nesse caldo formativo são acrescentados elementos capazes de desenvolver a criticidade sobre a diferença entre sociedade de exploração, que promove a desigualdade social e aliena o trabalho, daquela direcionada à socialização de direitos.

Essa é a diferença entre a educação promovida pelo MEC e a praticada por organizações comunitárias e movimentos sociais: a capacidade de formação integral e integrada, que promove adultos intelectualmente empoderados e tecnicamente capazes. É nesse contexto de educação para o campo, que demanda práticas educativas efetivas que coadunem com as expectativas dessa educação inteira, que o MST utiliza a filosofia e as mediações da Pedagogia da Alternância em todas as regiões em que está presente, especialmente a região Amazônica.

A Pedagogia da Alternância contribui nesse processo educacional porque respeita e favorece a autonomia dos educandos, reconhece seus saberes. Desta forma, é uma

²⁵ Experiências é conhecimento ou aprendizado adquirido através da prática, vivência ou experimentação. Pode ser um conhecimento prático, uma vivência pessoal, ou um teste ou prova de algo. Em resumo, "experiências" engloba tanto o processo de experimentar (testar, tentar, etc.) quanto o resultado desse processo, ou seja, o conhecimento ou aprendizado obtido (Dicionário on line, <https://www.dicio.com.br/>). Nesta pesquisa, esse termo assume esses vários sentidos, inclusive as diversas práticas instituídas em nome das Pedagogias da Alternância, entendidas como variações de práticas que se assemelham ou se distanciam das utilizadas pela CEFFAs.

prática pedagógica socioeducativa apropriada no sentido de protagonizar o desenvolvimento social dos amazônidas nas suas diversas nuances, além de trazer intrínseco em seu bojo os elementos da educação contra hegemônica (Melo, 2017).

O MST promove adaptações de cunho filosófico para alcançar seus objetivos de educação contra hegemônica e segundo Begnami (2019), ressignifica e amplia os princípios da Pedagogia da Alternância, no caso, o tempo família é substituído pelo tempo comunidade para melhor organização dos processos coletivos e do trabalho.

Outro diferencial importante da escola do MST em relação à Pedagogia da Alternância é a base teórica dos estudos freirianos, que agrega a esse o MHD e concepções marxistas para o alcance de seus objetivos (Begnami, 2019). Isto porque, a educação para a classe trabalhadora precisa ir além da formação para o trabalho e o desenvolvimento local, devendo alcançar uma educação integral, omnilateral e contra hegemônica. Sobre isso, Telau (2015, p. 43-44) ponderam que:

a história do Movimento da Pedagogia da Alternância nos mostrou que sua aproximação com a corrente humanista colocou em xeque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana.

A Pedagogia da Alternância como referência para Educação do Campo traz o vigor de revisão e ressignificação no contexto interno dos CEFFAs” (Telau, 2015, p. 43-44). Contudo, encontrou tensionamentos devido a educação campesina enfrentar questões sociais e políticas e precisar ir além da proposta apresentada pela Pedagogia da Alternância. O autor acrescenta ainda que o CEFFAs passa por um processo de ressignificar a Pedagogia da Alternância que:

colocou em xeque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana, com outro projeto de campo e sociedade.

Dessa forma, a relação entre trabalho e educação a partir da Pedagogia da Alternância é uma prática que atravessa a história de maneira complexa e ressignificável a diferentes propósitos, tais como formação para o trabalho no campo e para o mercado de trabalho. Como proposta do século XX, significou um avanço no sentido de preencher a ausência do Estado Francês e outros países como o Brasil, para disponibilizar ao público jovem camponês a oportunidade de uma formação para desenvolvimento individual, familiar e local.

Todavia, a Pedagogia da Alternância para contemporaneidade é convocada pelos movimentos sociais no campo para avançar filosoficamente no sentido de ir além da Corrente Libertadora de Paulo Freire e avançar a uma *práxis* transformadora, mais marxista e gramsciana (Begnami, 2019, Telau, 2015). Sobre isso, Caldart (2004, p. 31) alerta que para além dessas atualizações, cabe ainda ampliar o atendimento para “jovens lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias.

Em consonância com o trabalho do MST, outros movimentos sociais não divulgados nacionalmente se preocuparam e difundiram a educação na região amazônica brasileira, a partir da Pedagogia da Alternância. Inicialmente em 1995, foi fomentada pelo grupo de Movimento pelo Desenvolvimento da transamazônica e do Xingu (MDTX), juntamente com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET), da Universidade Federal do Pará, alunos(as) do *campus* da UFPA em Altamira, e a presença do assessor das Casas Famílias Rurais - CFR do Brasil, Pierre Gilly.

A partir desta experiência foi criada a primeira Casa Familiar Rural, como resultado de uma avaliação extensiva a todos os municípios da região sobre as condições das escolas com oferta em Educação do Campo. O resultado mostrou a precariedade da formação escolar nessa modalidade, além da baixa oferta de instalações, de qualidade de ensino e as incertezas quanto aos investimentos futuros oriundos da rede oficial de ensino, aliados à preocupação com o futuro da agricultura familiar. Esse contexto propiciou a criação e a expansão da Pedagogia da Alternância como ferramenta para Educação no/para o Campo na região amazônica (Prazeres, 2008).

Diante do interesse de familiares, pequenos produtores rurais e associações, a prática da educação pela Pedagogia da Alternância se expande pela região amazônica. A partir de 1996 a Associação das Casas Familiares Rurais da Região Norte e Nordeste (ARCAFAR Norte e Nordeste do Brasil), em convênio de cooperação técnica com a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e com a colaboração de Órgãos governamentais e não governamentais, associações, sindicatos e grupos envolvidos com a questão socioambientais, vêm discutindo e apoiando as ações relativas à organização das Associações Casas Familiares Rurais.

Por meio de seminários e eventos protagonizados pela articulação nacional por uma Educação do Campo e pelas diferentes práticas e reflexões teóricas de inúmeras experiências não formais de educação, viu-se elevar a 112 construções de um movimento em muitos municípios, que vem se fortalecendo a cada dia (Melo, 2017, p. 31).

Esse projeto de expansão consiste num importante instrumento de luta para os povos da região amazônica. Como já exposto em alguns momentos deste texto, a Pedagogia da Alternância se adequa a essa região principalmente pelo fato de manter o mesmo objetivo de quando foi desenvolvida na França, ou seja, manter o(a) aluno(a) no seu lugar de origem, ofertar uma educação que respeite os conhecimentos ancestrais e culturais da localidade, implantar uma proposta de educação integrativa e unitária, onde família, aluno(a), monitores(as) e professores(as) troquem e construam conhecimento juntos e não menos importante prepare para o trabalho.

No entanto, as dificuldades para manter as CFRs também são as mesmas do país de origem, sendo o financiamento a principal delas, especialmente devido às condições financeiras da população, que pelo exposto anteriormente, sofre com a mercantilização da Amazônia e está em situação de vulnerabilidade social. Como acontece em outras regiões, aqui se depende ainda mais do financiamento público, contratação de monitores e meios de manter a prática por alternância em funcionamento.

Entretanto, mesmo em meio às dificuldades, a educação com base na prática da Pedagogia da Alternância traz em seu bojo as condições de integrar os conhecimentos científicos aos saberes produzidos pelos povos amazônidas, além de capacitar os envolvidos não apenas para resistir contra o arcabouço dos projetos capitalistas, mas promover mudanças a longo prazo nesse modelo geopolítico, a partir do empoderamento do saber integrado (Sousa; Sousa; Ximenes-Rocha, 2023).

A Pedagogia da Alternância está no Brasil há mais de 50 anos, contribuindo para a formação de alunos(as) da Educação Básica em nível dos cursos técnicos de Ensino Médio. Portanto, para compreender a atuação sobre essa prática educativa, a próxima seção apresentará um mapeamento das pesquisas realizadas sobre o tema.

1.3 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL?

Desde que foi implantada no Estado do Espírito Santo nos anos 1969, a prática da Pedagogia da Alternância se expandiu por todas as regiões do país e se constituiu objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros. Para revisão da literatura, foram mapeadas e analisadas as áreas estudadas sobre esse tema, nos últimos 20 anos, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O acesso ao Portal da CAPES se deu a partir do sítio da Comunidade Acadêmica Federada - CAFE, que disponibiliza aos usuários vinculados às instituições participantes

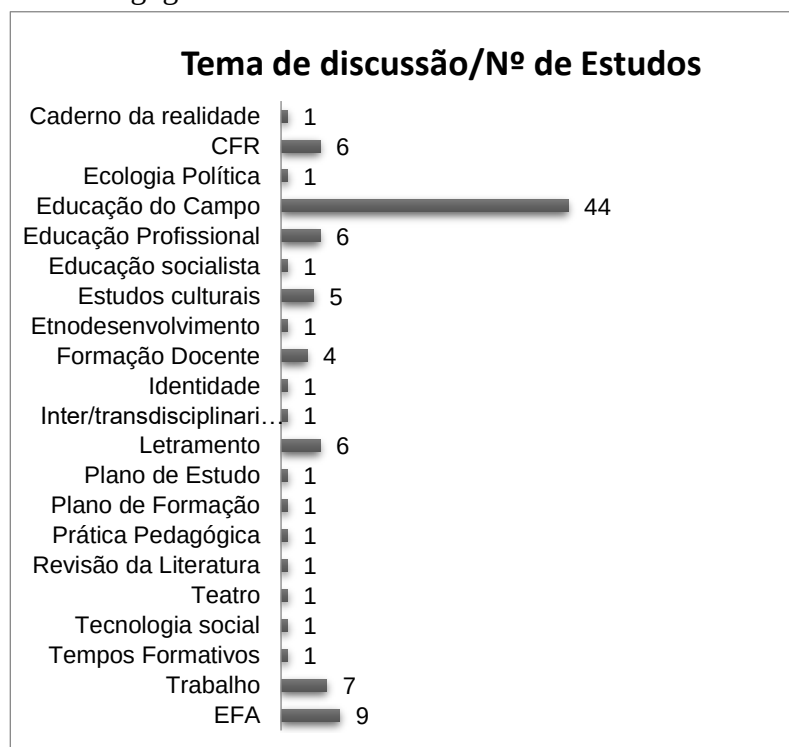
da rede, no caso a UFPA, acesso remoto ao conteúdo assinado, no intuito de encontrar o maior número de artigos sobre o tema, pela busca simples apenas com a palavra-chave Pedagogia da Alternância. Para a seleção, foram adotadas como critérios de inclusão, artigos, pesquisas realizadas no Brasil, no período entre 2003 e 2023.

Foram excluídas Teses e Dissertações devido ao entendimento de que os artigos são trabalhos recentes que derivam destes estudos. Além destes, excluíram-se resenhas de livros, artigos repetidos, livros e estudos que não tratassem desse descritor.

A revisão da literatura, a partir da análise bibliométrica, identificou 152 artigos dos quais foram lidos os títulos e os resumos. Após este processo, foram excluídos 50 artigos por serem repetidos, e um por se tratar de resenha de livro. Após esse processo de exclusão, restaram 102 artigos, dos quais foram caracterizados e organizados em planilha de Excel, para melhor compreensão e análise dos dados de pesquisas nos últimos anos.

Após a organização dos dados disponibilizados, a primeira análise foi feita pelas palavras-chave disponíveis nos estudos. Foi descartado o descritor ‘Pedagogia da Alternância’, por ele já ter sido utilizado para a busca e ter aparecido em todos os trabalhos selecionados. Em seguida foi selecionada a palavra-chave que mais aproximava do objetivo proposto no artigo. Nesse sentido, foram agrupadas 22 palavras-chave dos 102 estudos (Gráfico1), apresentando a relação entre Pedagogia da Alternância e áreas de publicações, nos últimos 20 anos.

Com o descritivo Pedagogia da Alternância, obtiveram-se nove estudos que investigaram a Escola Família Agrícola (EFA); 6 sobre letramento, 6 sobre a Casa Família Rural, e outros 6 sobre educação profissional. Também houve 6 ocorrências para cada tema e cinco pesquisas com foco nos estudos culturais. O destaque foi o maior número de ocorrências de estudos que tratam da Educação do Campo/Pedagogia da Alternância, 44 no total:

Gráfico 1 – Pedagogia da Alternância e áreas de estudo levantadas na CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

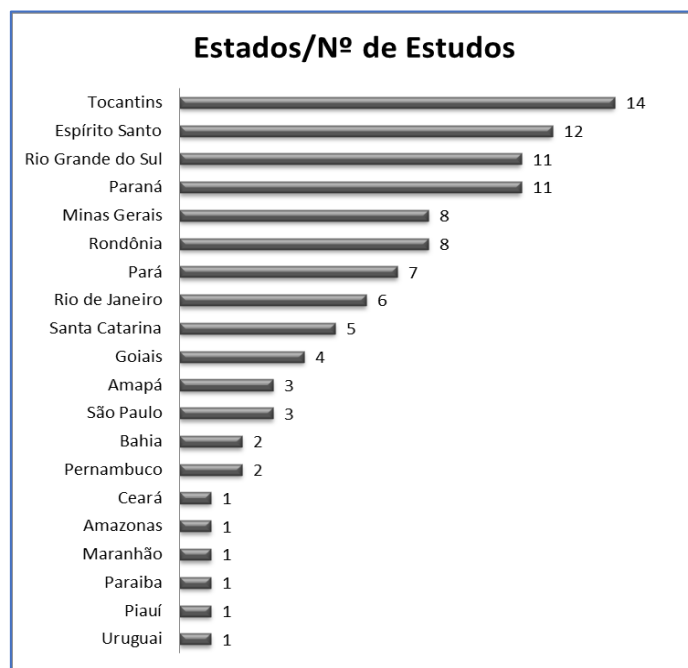
Englobam essa discussão muitos outros subtemas, são eles: Escola Família Rural, Tempo Escola/Comunidade, Teoria e Prática, todos com três estudos cada. Dois artigos foram encontrados sobre os subtemas da base histórica da Pedagogia da Alternância, formação docente e políticas públicas. Os demais 29 subtemas apresentaram apenas uma ocorrência, e apontam para diversidade dos assuntos que envolvem a Pedagogia da Alternância em seus aspectos educacionais, sociais, políticos, econômicos e históricos. Não foram encontrados estudos com a questão das diferentes práticas pedagógicas em alternância, conforme quem e onde é desenvolvida, no caso objeto dessa pesquisa, a questão das Pedagogias da Alternância.

Outro dado relevante observado nos estudos foram os locais de origem das pesquisas. Quando essa informação não estava disponível no corpo do texto, observou-se o *lôcus* da pesquisa do autor. Esse aspecto é relevante no sentido de identificar onde a formação pela Pedagogia da Alternância está sendo experimentada e, consequentemente, fomentando maior número pesquisas nos Estados brasileiros.

Nos achados apresentados no Gráfico 2, quanto à localidade onde foram realizados os estudos sobre Pedagogia da Alternância, o Estado de Tocantins se destaca com 14 trabalhos, seguido do Espírito Santo com 12, e do Rio Grande do Sul e Paraná com 11 cada um. Em menor número de pesquisas aparece Rondônia, com oito no total,

seguido do Pará, com sete, e Rio de Janeiro com seis. Quanto aos estudos fora do Brasil, verificou-se um trabalho do Uruguai.

Gráfico 2 - Local de publicação de artigos sobre Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Depois de se expandir de modo significativo por toda a França e por vários países da Europa, a Pedagogia da Alternância chega, em 1969, ao Brasil, inicialmente no estado do Espírito Santo e, atualmente, já se encontra difundida e em vários estados brasileiros e em todos os continentes (Nosella, 1977, 2012).

Ainda no que se refere à origem de pesquisas sobre Pedagogia da Alternância, o levantamento indica que em alguns Estados essa modalidade de ensino tem se desenvolvido com maior incidência do que em outros. Neste contexto, pode-se identificar Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Paraná como os Estados que mais fomentaram pesquisa sobre o tema, ficando em segundo lugar, Minas Gerais, Rondônia, Pará, Rio de Janeiro e Santa Catarina. O Estado do Espírito Santo é o principal pesquisador sobre o tema no Sudeste, visto ser o primeiro Estado brasileiro a utilizar a formação por Alternância no Brasil, mesmo assim o Tocantins, no Centro-Oeste lidera, com 14 pesquisas, duas a mais que o Espírito Santo.

Pode-se considerar que os Estados com maior potencial agrário, como Tocantins, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, se destacam em estudos sobre a Pedagogia da Alternância, tanto pelo modo como está distribuído o “número de CEFFAs nas regiões brasileiras, bem como, pelo número diferenciado de programas de Pós-Graduação e a existência de grupos de pesquisa com linhas de pesquisa relacionadas à Educação do

Campo” (Costa; Rodrigues, 2019, p. 10). No caso da região da amazônica brasileira, os 33 estudos podem ser justificados pelo número de universidades (nove instituições e seus *campi*) que estão pesquisando fortemente a Pedagogia da Alternância e sua aplicabilidade na região, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 - Número de Publicações por Região

Regiões	N. de publicações
Norte	33
Nordeste	08
Sul	27
Sudeste	29
Centro-Oeste	12

Fonte: Organizado pela Autora (2024).

Quanto aos anos de publicação, a Pedagogia da Alternância em 2024, completou 54 anos de existência no Brasil. Na revisão dos artigos, no que tange ao número de estudos por ano de publicação, o Quadro 4 foi elaborado. Neste Quadro, nota-se que no ano de 2012, houve cinco publicações; em 2016, nove; em 2017, 10 ocorrências; em 2018 foram 12, em 2019, contaram-se 27 estudos; em 2020, foram 13, e em 2021, foram localizadas nove publicações.

Quadro 4 – Distribuição das publicações sobre Pedagogia da Alternância (2003-2023)

Ano versus número de publicações			
2008	2	2016	9
2009	2	2017	10
2010	1	2018	12
2012	5	2019	27
2013	2	2020	13
2014	4	2021	9
2015	3	2022	4

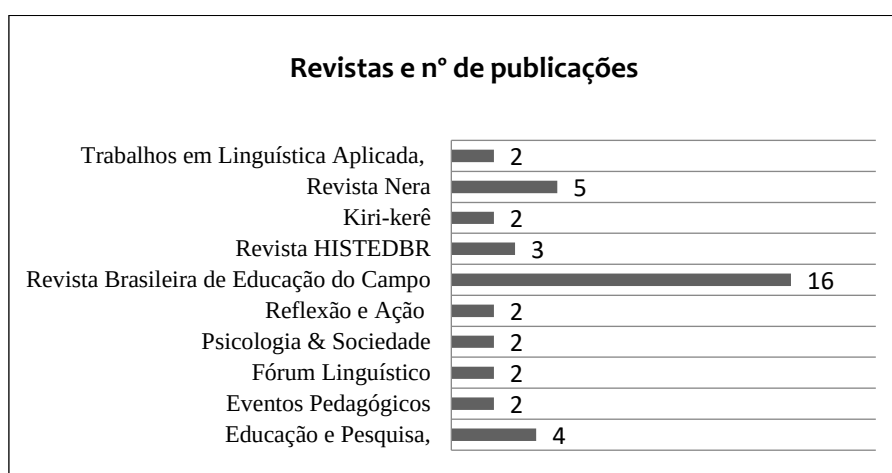
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Houve nos últimos anos um aumento considerável das publicações, principalmente em 2019, com 27 publicações. Contudo, no ano seguinte houve apenas 13 publicações, pois foi período em que o Brasil e o mundo passaram pela pandemia de COVID-19, problema sanitário que exigiu um período de isolamento.

A título de identificar as principais revistas e vínculos com Programas de Pós-Graduação e instituições de ensino superior responsáveis pela publicação dos artigos, foi que se organizou o Gráfico 3. Neste Gráfico, destacam-se 10 revistas, que apresentam de 2 a 16 publicações, das 102 encontradas na revisão.

Entre essas publicações, está a Revista Brasileira de Educação do Campo, que é uma publicação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (com habilitação em Artes e Música) do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins. Essa revista foi a que mais publicou sobre Pedagogia da Alternância, acumulando nesse período um total de 16 artigos.

Gráfico 3– Publicações sobre o tema Alternância



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Em segundo lugar no número de publicações, identificou-se a Revista NERA, do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, ligada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com cinco estudos.

Já a Revista Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-UFES), dedicada à área de ensino com uma abordagem interdisciplinar, e a Revista Educação e Pesquisa, que faz parte da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP), contemplaram a revisão com quatro artigos publicados cada. Na ordem, três estudos foram publicados pela Revista HISTEDBR On-line, do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil”-HISTEDBR, cuja sede nacional é na Faculdade de Educação/UNICAMP.

A Revista Fórum Linguístico faz parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, a Revista Psicologia e Social, da

Associação Brasileira de Psicologia Social, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco, e a Revista Reflexão e Ação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul, apresentaram duas publicações cada. Todas as outras revistas apresentaram apenas uma publicação cada.

Esse mapeamento sobre a Pedagogia da Alternância, por veículo de publicação e sobre os temas apontados pelas palavras-chave, reforça a amplitude e a pulverização sobre o tema que abrange toda a Educação Básica, Educação Superior, formação docente e Pós-Graduação, tanto no campo como em áreas urbanas (CNE/CP, Cap. I, art.1º, 2023).

Algumas informações aqui apresentadas necessitam aprofundamento de estudos futuros para melhor compreender os dados levantados, principalmente o que diz respeito à variação de publicação por ano. O que já apreendemos nesse sentido foi que a oscilação na produção científica, tanto para o período quanto para a região, precisa considerar alguns fatores como: o número de CEFFAs, constituídos por região; as instituições de ensino envolvidas com o tema em curso de pós-graduação; o fomento dos movimentos sociais, sindicais e rurais para criação de curso de formação, a partir da Pedagogia da Alternância, em suas comunidades (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

Por fim, também ficou indicado na revisão da literatura que a Pedagogia da Alternância está intrinsecamente relacionada à Educação do Campo, o que se explica por sua origem e sua prática estarem direcionadas diretamente àqueles que precisam de uma formação contextualizada ao trabalho desenvolvido no campo. A Pedagogia da Alternância se destaca por ir além e integrar conhecimento científico à cultura local, visando tornar o(a) aluno(a) protagonista de sua formação ao fomentar o desenvolvimento regional e incluir a família na base da aprendizagem.

Araújo e Silva (2023) configuram a Pedagogia da Alternância como uma formação em movimento, visto que na França, a proposta original já não está atrelada apenas ao campo, mas sim, institucionaliza e cooptada pela estrutura do capital e à serviço dos mais diversos modelos de trabalho da atualidade. A integração já não mais está vinculada apenas ao campo, mas à cultura da empresa, com vistas à ocupação profissional. No entanto, no Brasil sua maior referência ainda é o campo e atua como forma de educação para resistência de uma população marginalizada, sobre os pressupostos da Educação do Campo no Brasil será abordada a seguir.

Esta revisão contribuiu no sentido de mostrar a ausência de estudos no que se refere à diversidade de práticas em alternâncias. Ademais, deixou evidente que é preciso desmitificar a existência de uma única Pedagogia da Alternância, posto que esta muda

conforme o envolvimento da comunidade, do poder público, de quem a financia e dos profissionais envolvidos na sua materialidade.

1.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL E FORMAÇÃO PARA O JOVEM DO CAMPO

A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação da cidade e do campo. A oposição [Gegensatz] entre a cidade e o campo começa com a transição da barbárie para a civilização, do sistema tribal para o Estado, da localidade para a nação, e estende-se através de toda a história da civilização até aos nossos dias (a Anti-Corn-Law League).

Marx e Engels (1998 p.12).

O principal fator de desqualificação da educação técnica profissional em nível médio no campo ou na cidade, diz respeito à dicotomia entre o conhecimento clássico/teórico e o prático. O grande eixo da discussão em torno desse modelo de formação é que enquanto um está para subalternidade da classe trabalhadora, o outro está para atividades mais sofisticadas no contexto da produção capitalista.

Esse projeto de segregação acontece na educação urbanocentrista e do campo, sendo ambos precarizados. Essa prática se dá a partir de um modelo de escola impregnada pelos valores ideológicos da sociedade capitalista em determinado ao longo de vários contextos históricos. O resultado dessa concepção está na escolha dos conteúdos trabalhados em sala, no currículo (tanto o real como o oculto), na estrutura física da escola, na qualificação docente, financiamento entre outras questões (Saviani, 2011).

Nesse caso o que difere a educação urbana da campesina é a questão histórica da luta pela terra, pelo direito à distribuição justa e igualitária para aqueles que desejam plantar, criar e ter dignidade a partir desse trabalho. Nesse bojo, a educação campesina busca consciência da preservação do meio ambiente, o respeito à cultura daqueles que fazem parte de determinado grupo social fora da área urbana, seja indígena, quilombola, das florestas, das águas, todos discriminados. A Educação do Campo requer que em suas bases haja a “presença de referências do mundo rural que convivem nos espaços da Pedagogia da Alternância, identificam-se elementos referenciais da identidade do campesinato: terra, família e a comunidade” (Caliari, 2012, p.144).

Sobre a Educação campesina, Gramsci entende que a mesma deve ir além, pois precisa preparar intelectuais orgânicos que os representem e ocupem lugares de decisões. Isso porque muitos intelectuais camponeses estão a serviço de outros grupos sociais, com indica a seguir:

A massa dos camponeses, embora desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e nem ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, enquanto outros grupos sociais retiram da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos tradicionais seja de origem camponesa (Gramsci, 2001, p. 15).

A Educação do Campo é desafiada a desenvolver a formação do jovem para o trabalho, e o mundo do conhecimento, o que implica a interlocução de saberes institucionalizados pela escola com os produzidos pelos trabalhadores em outras instâncias socioeducativas, como sindicatos, associações de pescadores, movimentos sociais, em suas relações de trabalho (Araújo; Rodrigues, 2011). Essa interlocução junto a uma prática educativa integrativa, de acordo com Michelloti *et. al.* (2010), é necessária para desenvolver o protagonismo e a emancipação da juventude camponesa no sentido de lutar contra as dificuldades enfrentadas ainda nos dias de hoje.

Esse projeto de vida da juventude camponesa não acontecerá se o modelo de educação atual não for substituído. Para Mészáros (2010) não basta a mera ação de negar o instituído, isso não resolve, deve-se buscar construir um sistema educacional alternativo se quiser humanizar o homem que é constituído sistemicamente.

Diante destes complexos desafios de enfrentamento a um sistema que perpetua as desigualdades e impede o desenvolvimento e avanço da juventude para realização de seu projeto de vida, é que a Pedagogia da Alternância vem ocupando a educação em vários lugares que necessitam do rompimento com a pedagogia tradicional para a formação profissional. Gimonet (1998, p. 1) alerta que não se trata de uma tarefa fácil, já que “sua introdução modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a Alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo”. É uma prática de rupturas e de novas relações, pois trabalha com as contradições da realidade do passado e do presente, coloca o(a) aluno(a) como protagonista do seu futuro.

Isso se dá por que a Pedagogia da Alternância rompe como o modelo clássico da triangulação professor-aluno(a)-saber no ambiente da sala de aula (Gimonet, 1998). Trata-se de uma experiência complexa que envolve todo o contexto no qual o(a) jovem está inserido, Caliari (2012, p. 142) explica que:

É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que os mesmos refletem sobre seu meio e elaboram marcos de referências identitárias, possibilitando-os manterem contato com as múltiplas dimensões dessa realidade, auxiliando-os na formação de uma identidade cultural coletiva que ultrapassa barreiras geográficas de seus espaços de pertencimento.

Desse modo, a Alternância oferece ao(a) jovem do campo a vivência de uma “educação sistêmica”, uma prática educativa à serviço de uma população, do desenvolvimento local que precisa assumir seu papel, e de ocupar espaços de poder para mudança da realidade dos moradores do campo. É importante destacar que de maneira geral, pesquisas indicam que a Pedagogia da Alternância em território brasileiro, permanece conectada a uma forma de resistência das comunidades rurais em relação ao sistema formal e ensino proporcionado pelo Estado (Araujo, 2023).

A Pedagogia da Alternância atua no Brasil há mais de 60 anos, especialmente com povos ribeirinhos, originários, movimentos sociais e outros grupos marginalizados, oferecendo educação crítica que enfrenta a alienação e subjugação. Este capítulo apresentou suas práticas, com raízes na França e Brasil, destacando a relação entre trabalho e educação na perspectiva da Educação do Campo. Abordou-se o contexto amazônico, suas condições de vida, a tensão entre subsistência e exploração dos recursos naturais e os impactos da degradação ambiental. A Alternância é evidenciada como prática contra-hegemônica, difundida em diferentes níveis educacionais, com predominância na Educação do Campo. O próximo capítulo aborda a relação entre trabalho como princípio educativo e a Pedagogia da Alternância, discutindo seu potencial como prática emancipatória de formação crítica, além de apresentar os estágios de Alternância, conforme os níveis de integração entre trabalho e educação.

2 PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA: TRABALHO E EDUCAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITES

Esse capítulo apresenta as possibilidades e limites das Pedagogias da Alternância no universo do trabalho e da educação. O fio condutor que traz unidade a pesquisa se debruça sobre o trabalho como princípio educativo dentro e fora do contexto da formação, tendo como diretriz as Pedagogias da Alternância. A ideia de assumir Pedagogias em Alternância se justifica pelo contexto histórico de diversas formas de práticas ao longo do tempo no Brasil e mundo afora, bem como, da concepção de Pedagogia como parte da ciência da Educação.

Discute-se, portanto, sobre a educação profissional a partir da formação pela Pedagogia da Alternância que está fundamentalmente atrelada à Educação do Campo, ribeirinha e dos povos originários e assentados, com destaque para o MST. Para além dessa realidade, algumas instituições de ensino localizadas nos centros urbanos também a utilizam com a intenção de formação para o trabalho profissional, como, por exemplo, os Institutos Federais (IFs) e algumas organizações não governamentais.

A relação histórico-dialética entre o trabalho como princípio educativo e a proposta da Pedagogia da Alternância, procura compreender a relação trabalho e educação como proposição ontológica da vida humana, sendo a Pedagogia da Alternância a mediadora para a formação profissional do jovem no campo. Ainda distingue-se a diferença entre educação para o mundo do trabalho e para o mercado de trabalho, destacando a posição da Pedagogia da Alternância nesse aspecto.

As diversas práticas educacionais nomeadas de Pedagogias da Alternância se diferem da Pedagogia da Alternância, principalmente pelo conjunto didático-pedagógico-filosófico integrado. Essa prática ou mediações constituídas pelo CEFFAs, apresenta especificidades que as diferenciam significativamente, das mantidas por outras instituições ou comunidades. Desta forma, a pesquisa assume a existência de diversas Pedagogias da Alternância²⁶ e nesse capítulo serão apresentadas as três concepções consolidadas nos estudos sobre o tema.

²⁶ Nesta pesquisa o termo Pedagogia da Alternância será utilizado quando se referir ao conjunto metodológico que a configura no bojo da Ciência Pedagógica no âmbito da aprendizagem. Quanto ao termo Alternância, se busca indicar a perspectiva do significado próprio da palavra alternar, no caso, tempo e lugar. E em relação às Pedagogias da Alternância, quando se estiver tratando das diversas práticas educativas praticadas pelas diversas escolas que propagam trabalhar com a Pedagogia da Alternância.

2.1 A RELAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA ENTRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PROPOSTA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O trabalho e a educação estiveram atrelados ao desenvolvimento da humanidade desde sua origem, inclusive é o que nos diferencia dos animais: o ato de antecipar mentalmente e planejar a ação. Marx (1996, p. 303) define o trabalho como “apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana”.

Gramsci (1979, p. 130-131), por seu turno, coloca o trabalho como princípio educativo “imane a escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem.” Em Lukács (2013, p. 44) “o trabalho é a categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *“in nuce”* e portanto, “o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social”.

Observa-se que com base nos estudos marxistas, renomados autores brasileiros posicionam-se acerca da importância do trabalho como princípio educativo para garantir a existência humana digna, dentre os quais cita-se Saviani (1998, p. 3) que defende que os seres humanos são diferentes dos animais na sua relação com a natureza. Para este teórico, enquanto os animais se adaptam à natureza, o homem a submete às suas necessidades, e a isso dá-se o nome de trabalho, que é aquilo que determina o seu modo de vida e existência. Nos termos deste prestigiado autor:

diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

Para Frigotto (2005, p. 2), “o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social”, e o faz mediante mediações, da utilização e escolha de materiais e até mesmo espirituais.” Portanto, a partir desses conceitos sobre o trabalho, se pode considerar que é por meio do trabalho, assistido pela educação, que o ser humano perpassa seu conhecimento e avança ao longo do tempo. Depreende-se, pois, que o trabalho constitui o homem como ser social.

Com o avanço das sociedades, a percepção do trabalho como princípio educativo fez com que não apenas o trabalho, mas também a educação, fosse tomada pelos detentores do capital de forma a expropriar do trabalhador sua força de trabalho e sua consciência. Diante de uma sociedade classista, com acentuada desigualdade social, as políticas educacionais operam no sentido de intensificar as diferenças sociais, ofertando um modelo de Educação dualista que separa o conhecimento instrumental do técnico para uns e oferta da educação integral para outros, conforme o interesse do mercado de trabalho (Araujo, 2023).

A oferta da educação às classes sociais desassistidas, paralela ao trabalho, do modo como aconteceu ao longo da história, procura oferecer Educação Básica ao maior número de trabalhadores e prepará-los para as demandas do mercado de trabalho, essencialmente capitalista. Isto é diferente de quando o trabalho pertencia a quem o realizava e com isso, a satisfação de ter para si próprio os frutos do seu trabalho. Sobre essa dicotomia, Saviani (2007, p. 159) declara que:

a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Em face dessa dualidade educacional do trabalho como princípio educativo, há duas conotações que vão além da terminologia: a educação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. A educação para o mercado de trabalho está sujeita aos interesses daqueles que detêm os meios de produção e atua por influência desse poder nos demais setores da sociedade, com destaque para a economia, política e educação. Desse modo, capitalismo aliena²⁷ o trabalhador daquilo que ele mesmo produz e exclui a sociedade de seus direitos.

Como dito anteriormente, isso é fomentado por uma educação dual e interessada, que direciona a formação para a população jovem conforme interesses dos nichos do mercado de trabalho menos valorizados. A formação intelectual, especializada e de conhecimento mais amplo, serve às demandas dos quadros mais qualificados, segundo as necessidades dos grandes empresários e para a manutenção e expansão do *status quo*.

²⁷ A alienação do homem e, acima de tudo, a relação no qual o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem com outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra (Marx, 1964, p. 166).

De causas a efeitos, a burguesia considerou importante o acesso de todos à educação, mas essa oferta sempre esteve condicionada às necessidades dos mantenedores do sistema produtivo, que utilizam a educação sistematizada como um aparelho de controle social. Dias (2021, p. 2.630) considera que a “classe burguesa a persuade e naturaliza as condições de exploração, formando a mão de obra para a manutenção do capitalismo. A educação surge como o meio pelo qual o sistema de domínio social se constitui, se mantém e se perpetua”. Dessa forma, a educação para o mercado de trabalho se caracteriza como instrumento de dominação daqueles que detêm os meios de produção sobre aqueles que vendem sua força de trabalho. A seguinte ponderação de Libâneo (2006, p 20) corrobora com esta análise:

Com efeito, a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização parcial. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (ideias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas, etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar de ideologia.

No que se refere à educação para o mundo do trabalho, Lukács (2012), em concordância com os pressupostos de Marx, considera que a história humana se objetiva mediante o ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho, entende como um processo humanizado e fundante da sociedade. Relacionar ou associar a educação ao mundo do trabalho, é algo eminentemente humano, já que o homem se constitui ontologicamente através do trabalho por meio da Natureza.

O termo mundo trabalho configura uma educação para politecnia, inteira, desinteressada e omnilateral do ser humano, como sugere Gramsci (1975, 2005). Essa concepção está imbuída em desenvolver a individualidade, as capacidades intelectuais e manuais, humanística e formativa. Defende uma educação que o ser humano seja o que quiser ser, mantendo o compromisso com a coletividade e sociedade da qual é parte.

A educação para o mundo do trabalho é um meio importante de empoderamento social, e atua como forma de resistência, uma vez que prima por uma proposta contextualizada com a realidade do aprendente. Segundo Freire (2008, p. 30), somente ao contextualizar a educação à realidade é que o homem “pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”

É nesse contexto que a Pedagogia da Alternância, iniciada na França a partir de 1935 com o padre Abbé Grameal e pela organização de familiares agricultores, ganhou atenção como proposta de formação para a Educação do/no Campo. Rosnay (1975) a define como pedagogia estruturada no espaço-tempo, experiencial, sistêmica e da complexidade. Desde sua origem, a Pedagogia da Alternância passou por diversos países, sofrendo adaptações condizentes com o contexto social, político, econômico e territorial. Mesmo na França (seu país de origem) foi cooptada pelo Estado Francês e passou a ser o principal meio de formação profissional para a entrada no mercado de trabalho, inclusive urbano, passando a representar uma forte relação entre trabalho e emprego (Silva, 2021).

Sobre isso, Tanguy (1999, p. 62) declara que na França, a Alternância com o princípio educativo para o trabalho deixou de ser referência de educação para o campo em favor da inserção profissional urbana, já que:

sob a égide do Ministério do Trabalho[...], [...] parte da aprendizagem que antes era no cerne da família, passam a fundamentar a formação profissional a partir da participação em estágios de empresas das mais diversas ordens, respaldada por instituições de ensino habilitada. Assim descrita, essa forma de alternância é a imagem invertida da precedente, uma vez que se baseia na primazia conferida à empresa.

Além da França, países como Suécia e Canadá têm adotado a Pedagogia da Alternância como estratégia para educação profissional associada às empresas e indústrias. Estas por sua vez, ampliam de modo considerável a experiência família/comunidade por tempo remunerado em empresas configurado como tempo de estágio (Laval, 2004; Pineau, 2002; Lambert, 2002; Duffaure, 1985).

No Brasil já se observa discretamente esse movimento de apropriação da Pedagogia da Alternância para o fomento à educação com participação de empresas. ONGs criadas por empresas, promovem curso técnico pensado e financiado diretamente segundo interesses das empresas e do agronegócio, nesses casos de cunho rural. A exemplo tem-se que :

Algumas ONGs vinculadas a empresas adotam a Alternância em seus projetos de formação de jovens., situados no sul do Brasil, vinculados ao Instituto Souza Cruz, fazem parte de uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 2001 e reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). A Fundação Odebrecht⁷⁷ vem apoiando a criação de centros de formação por Alternância, mantendo o nome CFR. Nesta experiência aparece também a sigla CFAs (Casa Familiar Agroflorestal ou das Águas). Estas escolas fazem parte de um Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), coordenado pela Fundação. Esta iniciativa está localizada em Áreas de Proteção Ambiental do Baixo Sul da Bahia. Em comum, nestes dois casos

citados, encontramos a finalidade de formar jovens empreendedores, como empresários rurais (Begnami, 2019, p. 133).

A Pedagogia da Alternância no Brasil continua arraigada à Educação do Campo, seja por meio das CFAs e EFAs ligadas às CEFFAs, ao MST ou por meio do financiamento público de escolas que trabalham com Alternância no campo ou zona urbana. Para Guillaumin (2020), a Pedagogia da Alternância passa por um processo de movimento e permanente reconstrução, além de se encontrar em disputa entre a utilização para educação campesina e para o mercado de trabalho do agronegócio e urbano. Sob essa perspectiva de movimento e disputa, a Pedagogia da Alternância, cujo princípio educativo está pautado no trabalho, pode atender tanto aos interesses do campesinato, como de empresários interessados em uma formação para o trabalho.

Outro ponto importante ponto que será discutido a seguir refere-se ao referencial teórico e à abordagem metodológica adotada pelos CEFFAs, que possibilitará sua inserção no contexto das teorias educativas no Brasil. Embora não tenha sido inicialmente planejada por pesquisadores acadêmicos, pode-se reconhecê-la mediante vários recursos educacionais e filosóficos que formam os fundamentos pedagógicos, tais como a elaboração de planos, ferramentas, abordagens, avaliações e, assim como qualquer outra iniciativa educacional, impregnada de propósito.

Na sequência, são apresentados os instrumentos, práticas pedagógicas ou mediações pedagógicas, conforme adotada pelo CEFFAs, o que possibilitou a análise da pesquisa de campo a partir desse referencial

2.2 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS A BASE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

As mediações didáticas ou instrumentos, ou práticas pedagógicas, ou ausência delas, estão intimamente relacionadas à formação humana que se pretende alcançar, mesmo em um contexto de educação para o trabalho. Puig-Calvo (2001) destaca quatro pilares que sustentam o trabalho como princípio educativo para a formação profissional pela Pedagogia da Alternância, promovido pelo CEFFAs: formação integral; desenvolvimento local; associação e a Alternância.

Esses princípios são ressignificados a partir das mediações didáticas que traduzem em seu conjunto a singularidade dessa prática pedagógica. Gimonet (2007, p. 15) resume as mediações como algo que vai além de procedimentos técnicos e instrumentais para o alcance de objetivos, pois abarca a “materialidade de mundo, histórica e social”, bem como:

produz nas relações de complementaridade, reciprocidade entre espaços e tempos formativos, escola, comunidade, meio socioprofissional, teoria e prática, educando e educador, saberes populares e saberes científicos... imprimindo a dimensão de totalidade em contraposição as velhas dualidades.

As mediações didáticas sugeridas pelos CEFFAs estão dispostas no Parecer do Conselho de Educação Básica do Brasil, CEB n. 01/2006 (Brasil, 2006, p. 4) da seguinte forma:

Plano de Formação, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (vida), Fichas Didáticas, Visitas de Estudo, Intervenções Externas (palestras, seminários, debates, etc.), experiências (projeto profissional do aluno), visitas à família do Aluno, Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação (contínua e permanente).

O eixo norteador da experiência em educação pela Alternância está na pesquisa, na relação teoria e prática a partir do contexto social do(a) jovem e na avaliação formativa. As mediações didáticas são utilizadas no sentido de viabilizar esse percurso técnico pedagógico. Para além do Parecer CEB n. 01/2006 (Brasil, 2006, p. 4), os CEFFAs apresentam um conjunto de medições utilizadas pelas EFAs: caderno da realidade, plano de estudos, folha de observação, colocação comum, visitas/viagem de estudos e avaliação.

Begnami e Burghgrave (2023, p. 25) indicam que as “mediações didáticas são fundamentais para pedagogizar as Alternâncias, pois sem elas, não se poderia falar de uma Pedagogia da Alternância. Cabe ressaltar que de acordo com Silva (2011, p. 11), algumas mediações/instrumentos pedagógicos utilizados pela Alternância podem sofrer mudanças terminológicas, adaptações ou aperfeiçoamentos até mesmo de uma CEFFA para outra.

O caderno da realidade é uma mediação central para a proposta pedagógica em Alternância. Como o nome antecipa, trata-se da realidade empírica observada no transcorrer do trabalho, junto aos familiares. É composto por experiências, pelas dificuldades e soluções concretas, as quais posteriormente, servirão de base para estudos e aprofundamentos teóricos. Historicamente, passou por diversos modelos e nomenclaturas, até que o caderno da realidade fosse o mais aceito. Cabe ressaltar que na atualidade, com a cooptação da Alternância por empresas e indústrias, essa mediação é nomeada de caderno empresa (Gimonet, 2007, p.32).

Segundo Rocha (2023, p. 213-214), o caderno da realidade é um “instrumento de atividade global desenvolvido em tempos, espaços e etapas” que possibilita a articulação

família-escola e está organizado em quatro etapas, organizadas da seguinte forma:

Primeira etapa é o Plano de Estudo motivado por membros da equipe educativa, elaborado pelos estudantes antes da saída da Sessão Escolar no CEFFA para Estadia Socioprofissional. Segunda Etapa, durante a Estadia Socioprofissional, na sua família, comunidade e/ou no território, o estudante realiza sua pesquisa individualmente ou em grupo, faz estudos ou implementa uma experiência. Seja qual for a atividade, o estudante organiza a sua pesquisa, em um texto, na forma de uma redação sistematizada com introdução, desenvolvimento e conclusão. Terceira etapa, ocorre ao retornar ao CEFFA, quando o documento escrito, elaborado pelo estudante, é apreciado pelo monitor tutor. Nessa fase, o estudante é orientado a fazer melhoramentos ou reescrita do documento. Quarta etapa, se refere ao processo de reescrita, formatação do estudo, da ilustração para se tornar um documento autoral, de qualidade, com capricho, de modo a ser visto como uma “obra-prima” no dizer de Gimonet (2007). Um documento agradável ao olhar que possa ser cuidadosamente organizado e conservado no Caderno da Realidade.

Como se observa o caderno da realidade é um documento pedagógico que traz a identidade e a realidade do(a) aluno(a) para o interior da escola, significando educação a partir da pesquisa (Demo, 1996). É ainda, de trabalho pedagógico provocado por temas geradores, tal como orienta Freire (1993), cujos pressupostos indicam práticas que possibilitem uma educação humanista e sociocultural no contexto da Tendência Progressista.

Nosella (1977), Telau (2015) e Rodrigues; Brum e Telau (2023) apontam que a mediação didática do plano de estudo para a Pedagogia da Alternância é o recurso técnico que dá sentido pedagógico a uma proposta dialética, a qual entende o ser humano como ser ontológico. É construído a partir do caderno da realidade e permite organizar, sistematizar tudo o que fora anotado pelo(a) aluno(a) na sua experiência no tempo e família, aliado ao suporte teórico na escola. Posteriormente o conjunto de planos de estudos são reunidos, comparados para consulta durante a formação. Nosella (1977, p. 86) amplia essa compreensão indicando que o Plano de Estudo:

é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores(as), ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudo, que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início da nova sessão de aula.

O plano de estudo na Pedagogia da Alternância desempenha duas funções. A primeira como instrumento organizador da prática futura, e para além disso, como método que orienta todo cotidiano pedagógico, dos casos de indisciplina até as aulas e subsidia o Plano de Curso Técnico, ou seja, media a Pedagogia da Alternância e a *práxis* educativa

(Brum; Telau, 2016). Rocha (2023, 42) complementa que, como “essência, o método não perde de vista”, pois o estudo dos fenômenos partindo da manifestação objetiva/concreta, problematiza a partir do questionamento e do diálogo e reflete luz à teoria, ou seja, aos conhecimentos científicos. É importante destacar que como método, o plano de estudo requer a passagem por etapas como a motivação, que requer do pesquisador interesse pelo objeto a ser pesquisado e a problematização do momento de questionamento entre os(as) alunos(as) e os demais envolvidos(as) sobre o fenômeno da realidade estudada.

A segunda etapa dá subsídio para prática da colocação em comum, a qual é a socialização do problema junto ao coletivo (Rocha, 2023). A Colocação Comum visa dar concretude metodológica ao que foi trabalhado no Plano de Estudo coletivamente do tempo comunidade. Acontece em grandes ou pequenos grupos por afinidade de temas, ou de comunidade afins e são posteriormente socializados por todos. A provocação à reflexão vem dos monitores, a partir de questões-chave e pós-colocação comum e os temas discutidos são distribuídos para diálogo entre as ciências no tempo escola (Zandomineghe; Souza; Anjos, 2023). Essa mediação contribui amplamente para o desenvolvimento da oralidade, da reflexão partilhada dos anseios, das dificuldades e problemas que acabam gerando novas pesquisas. Gimonet (2018, p. 45) relata as contribuições dessa pedagogia da partilha para a formação integral do Alternante, indicando que possibilita:

a partilha dos ganhos adquiridos, das descobertas e das interrogações no seio do grupo, toda Colocação em Comum torna-se alternante “docente” aos seus pares. Cada um oferece aos outros matéria para aprender. O valor pedagógico das experiências partilhadas e confrontadas é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros ou dadas pelo monitor durante as ‘aulas’.

Quanto às visitas de estudo, são importante mediação didática, sendo que Gimonet (2007) relata que podem servir de aporte teórico para o momento de colocação comum, bem como para dar concretude a uma aula teórica. Além disso, promovem a aproximação entre o trabalho desenvolvido entre proprietários rurais, monitores, alunos(as) e famílias. Esse momento é também conhecido e praticado por outras realidades escolares, em diversas etapas educativas, tais como “aulas de campo, aula, passeio, saídas de campo e excursões” (Ângelo; Moro; Benisio, p. 130).

Destaca-se que também é por meio das visitas de estudo que se adquirem informações a respeito da família e sua comunidade, questões ambientais, as técnicas de cultivos, podas de culturas, análise de solo, dúvidas de cultivo, criação dos animais e, sobretudo, maior proximidade com o(a) aluno(a), suas dificuldades, interesses e formação

(Moro *et. al.*, 2007). Para Zamberlan (1996, p. 131-132), a visita/viagem de estudo é:

Uma atividade socio pedagógica e didática, primeiro socio pedagógica porque envolve vários personagens além dos alunos que são os primeiros sujeitos, envolve os monitores, envolve o meio, o ambiente ao redor ou com aquelas pessoas, ou grupos com os quais a escola tenha relações diretas. É essencialmente, uma forma de primeiro se relacionar a escola com o meio; segundo fazer com que os alunos após um aprofundamento na escola sobre determinado tema haja uma complementação sobre aquele tema para confirmar o que diz que debateram e provocar ulteriores aprofundamentos. [...], portanto a visita é rápida e pontual, sobre um tema específico, um tema, uma parte do tema. A Viagem de Estudo é uma complementação mais ampla sobre o tema gerador. Visita e viagem de estudo é uma atividade antiga e vem da matriz francesa da Pedagogia da Alternância.

A visita ou viagem de estudo requer uma organização prévia, o ideal é que esteja previsto no plano de curso o percurso metodológico com as etapas a serem seguidas. Ângelo; Moro; Benísio (2023) recomendam que se recorte o tema gerador a partir da realidade vivida pelo(a) aluno(a) e colocada no momento da colocação comum. Nasce aí o interesse e a necessidade de relacionar teoria e prática *in loco*. Contudo, é importante que a equipe de monitores responsável pela turma conheça o local de visita antecipadamente para constatar a conformidade aos objetivos propostos. Isso posto, segundo os referidos autores, cabe antes da viagem, proceder à criação de um roteiro ou plano de viagem organizado pelos monitores junto com a turma. Nesse caso, é necessário o retorno ao Plano de Estudo, para conferir as diretrizes, objetivos e as problematizações. O roteiro deve ser construído de modo a não engessar o diálogo e a busca de reflexão.

Nessa etapa, geralmente se utilizada a orientação freiriana no que tange à “postura dialógica, curiosa, aberta e indagadora” (Freire, 2017, p. 83), tanto se indaga como se ouve. Por fim, ainda quanto à organização da visita, são distribuídas as funções de cada aluno(a), sendo que há o que apresentará a turma, o que fará as perguntas, o que agradecerá ao proprietário do local visitado e o que organizará o lanche, se necessário.

Muitos outros procedimentos ainda são necessários para se viabilizar a visita, tais como: autorizações junto ao proprietário, data e tempo de visita, o comportamento esperado dos(as) alunos(as), orientações sobre registro escrito e fotográfico e divulgação, conversar com a turma acerca dos objetivos, agradecer em nome da instituição (Ângelo; Moro; Benísio, 2023, p. 139). Como se pode observar, a visita/viagem de estudo requer objetivo, organização prévia resultante na reflexão e análise na relação teoria e prática.

A atividade de retorno propõe o protagonismo do(a) aluno(a) junto aos colegas, professores(as), monitores e comunidade, no sentido de integrar os conhecimentos obtidos a partir do plano de curso na etapa vivência, família e comunidade. Esse retorno

requer tomada de consciência para fomentar ações futuras e de acordo com Escandian, Souza e Santos (2023, p. 168), trata-se de um:

movimento dialético de ação-reflexão-ação, no contexto da observação (ação-reflexão), reflexão (reflexão-ação), tem nas mediações as linhas que integram os espaços e tempos formativos, Sessão Escolar e Sessão Familiar-Comunitária, ancorando-se numa *práxis* de vida dos sujeitos da e na Pedagogia da Alternância.

Para este propósito, requer comprometimento do(a) aluno(a) com o trabalho realizado por sua comunidade, para posteriormente emergir a observação crítica, reflexiva e troca de experiências, tanto no tempo família como escola. A partir dessa análise, é possível sugerir atividades concretas que resultarão em possíveis “superações de problemas enfrentados no território” (Escandian; Souza; Santos, 2023, p. 171).

Conforme Escandian, Souza e Santos (2023, p. 183), a mediação didática de Atividade de Retorno praticada pelas EFAs está interligada ao tema gerador, ao plano de curso, ao caderno da realidade e à colocação comum, de modo a corresponder ao processo de reflexão e ação e à aprendizagem. Quanto à operacionalização, a atividade de retorno segue a arquitetura da visita/viagem de estudo, partindo da análise da realidade por meio de atividades pedagógicas como “oficinas, palestras, visitas de estudos, aulas, atividades práticas e curso técnico”. Portanto, a proposta dessa mediação contribui para a socialização de conhecimentos, a constituição do ser integral humanizado nas relações comunitárias que resulta no sentimento de pertencimento.

Nosella (2014, p. 91), recém-chegado da Itália em 1969, participou do primeiro projeto do curso técnico de educação rural por Alternância no Espírito Santo e concluiu que este processo avaliativo é amplo, uma vez que:

Avalia-se tudo: as estruturas da escola (Alternância, ambiente educativo, participação dos pais), as atitudes dos alunos (participação, responsabilidade, iniciativa, etc.), as aptidões dos alunos (pasta pessoal, observação, informação, exercícios de casa, etc.), a aprendizagem dos alunos (as disciplinas). Da Alternância, avalia-se o Plano de Estudo, a integração e participação do aluno na comunidade local. Do ambiente educativo avalia-se a capacitação e integração dos monitores, a observância das normas do Regimento Interno, a conservação do prédio, a administração da propriedade e a integração da escola com a comunidade local. Da participação dos pais avalia-se a empatia, a informação, os encontros, a expressão, os compromissos e responsabilidades.

Considerando esse contexto formativo, a avaliação é colaborativa, participativa e ocorre em diversos momentos, sempre com a intenção de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do(a) aluno(a). Cabe destacar que essa proposta avaliativa foi construída por escolas camponesas organizadas por familiares e associações, portanto,

não significa uma regra em todas as escolas alternantes.

O fato do CEFFAs e do Parecer CEB n. 01/2006 (p.4) indicarem as mediações didáticas e os princípios apresentados, não significa haver um padrão rigoroso nessa metodologia. Muda-se o território onde a escola está localizada e todas as suas características – geográficas, culturais, econômicas –, além do trabalho desenvolvido e da formação dos professores(as) e monitores. É necessário ressaltar que, “nem toda organização escolar, em que realiza a relação tempo-escola e tempo-comunidade, isto é, intercambiando os tempos e espaços educativos, podem ser caracterizadas como ensino pela Pedagogia da Alternância” (Silva, 2023, p.1).

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância pode transitar por formação educacional vinculada às empresas ou instituições públicas e atrelada às propostas progressistas ou hegemônicas. Pode-se pensar em proposta progressiva quando as escolas com práticas em Pedagogia da Alternância estão atreladas às associações de pequenas comunidades de produtores de diversas ordens ou de movimentos sociais com intencionalidade da crítica social capitalista.

O que se observa com Arroyo; Caldart e Molina (2004) é que a Pedagogia da Alternância procura romper com o modelo tradicional da Educação Rural brasileira que imita a educação urbana, cuja estrutura é economicista e política, privilegiando apenas determinado grupo social (Souza; Mendes, 2012). Por isso, não basta alternar o tempo família e tempo escola, é necessário ir além para fomentar a formação inteira e emancipatória. O parecer do CEB n. 01/2006 (Brasil, 2006) indica que nem toda prática de formação pela Pedagogia da Alternância é preocupada com a formação integral e apresenta três modelos possíveis de se alternar o processo educativo, de acordo com as pesquisas de Queiroz (2004), realizadas nas CEFFAs, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Modelos de práticas em Pedagogia da Alternância

Alternância Justapositiva	Caracterizada pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. A escola apresenta componentes curriculares e práticas pedagógicas compatíveis com a Tendência Liberal.
Alternância Associativa	Ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
Alternância Integrativa	Real ou copulativa, com a participação efetiva de meios de vida, sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro, a ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento

	contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da Alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2024), com dados de Queiroz (2004, p.103).

Alternância Justapositiva, também nomeada por Malglaive (1979) de falsa Alternância, deixa lacunas entre a relação teoria e prática. Apesar de apresentar o nome de Alternância, o que acontece é a sucessão do tempo escola e o tempo estágio, ambos desconectados, que o afasta do campo da Pedagogia da Alternância. São atividades apartadas da realidade do(a) aluno(a), que utilizam livros didáticos indicados pelo MEC, realizam provas e em nada fogem às práticas tradicionais que condizem com as correntes pedagógicas liberais. No entanto, Gimonet (1984) declara que apesar de aparentar artificialidade, essa prática de Alternância, ainda que superficialmente, se ocupa de alguns aspectos da realidade do(a) aluno(a).

Sobre a Alternância associativa ou “aproximativa”, Silva (2012, p. 25) considera que é a mais elaborada didaticamente, visto que “dispõe de instrumentos conceituais e metodológicos para observação do vivido”. São decorrentes desses dados de observação da prática no tempo, família, comunidade ou empresa que servirão para a relação teoria e prática. Cada qual possui os mesmos objetivos de aprendizagem, mas sem que haja interação entre teoria e prática em um mesmo ambiente, falta a complementação, integração, a qual é o principal objetivo da Alternância (Bachelard, 1994).

Alternância integradora ou real tem como base a integração entre os domínios de formação, o educacional e o profissional. Para tanto, todas as mediações pedagógicas estão voltadas de modo que a teoria e prática e o tempo escola e tempo comunidade seja trabalhado a partir da realidade para empoderamento do(a) aluno(a). A aprendizagem emerge da relação família, aluno(a) e escola com foco na profissionalização e desenvolvimento da comunidade. O conjunto das mediações pedagógicas está imbricado de forma que uma complementa a outra até compor uma teia complexa de reflexão-ação e ação-reflexão.

Nesse contexto, observa-se que não existe uma Pedagogia da Alternância, mas diversas formas de práticas em Alternância. Corroborando o entendimento de haver várias Pedagogias da Alternância, e sobre isso, o professor Dr. João Assis Rodrigues, da

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, em sua Tese intitulada *Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância*, analisou as práticas discursivas de um grupo de 13 monitores atuantes em 12 escolas que praticam o ensino sob o prisma da Alternância no Espírito Santo, destacando que:

a pedagogia da Alternância praticada nos diferentes Centros Educativos e/ou Formativos em Alternância (CEAs) do Espírito Santo não é única. Seu modo de organização e de funcionamento orienta-se por princípios de autogestão e de co-gestão centrados na participação efetiva do coletivo. Refletem, portanto, a particularidade de cada contexto socioeconômico, político e cultural, além de expressarem a vontade de um coletivo de se mobilizar em torno de objetivos comuns de educação e de desenvolvimento social local.

Nota-se que há uma indicação muito importante do professor João Assis, assim como do parecer do CEB n. 01/2006 (Brasil, 2006), sobre a existência não de apenas uma, mas várias Pedagogias da Alternância. Ainda, franceses como Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1984) e Bachelard (1994) são alguns dos autores que intitularam tipologias sob diferentes critérios, como a base na disjunção ou confluência os dois períodos da Alternância; a concepção de gestão; formação ideológica das pessoas que estão à frente das Casas Escolas Agrícolas – CEAs; o nível de envolvimento da escola e família no processo educativo; se há ou não parceria com entes públicos do governo e o papel das associações de produtores rurais na criação e sustentabilidade do projeto. Tais características contribuem para diferenciar as práticas em Alternância. Quanto à atuação dessa organização, Gimonet (2007, p. 84) considera que:

a Pedagogia da Alternância vai ao encontro do ideal de funcionamento quando os parceiros não são meros utilizadores ou consumidores de uma estrutura de formação, mas quando são envolvidos, ativos e responsáveis da estrutura e do processo de formação. Eis porque a associação representa, para os CEFFAs, a estrutura indissociável da Alternância.

Partindo do pressuposto apresentado, a experiência da formação a partir da Pedagogia da Alternância, ainda que com princípios educativos para o trabalho, pode ou não ser emancipatória. O que determina essa condição é em qual base teórica está ancorada, quais mediações são utilizadas, como são aplicadas, como as relações pessoais estão estabelecidas e, por fim, como se dá a relação teoria e prática, ou conhecimento científico e conhecimento empírico?

Portanto, a didática, mesmo a diferenciada da Pedagogia da Alternância, pode ou não ser suficiente para garantir a educação integral, o que vai depender de qual Pedagogia

da Alternância se está tratando. Para acontecer a formação inteira, Araujo (2019, p. 87) conjectura que há de se oferecer “um currículo rico, variado, garantindo o acesso à ciência, à cultura e aos desportos, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea”. Soares e Trindade (2008, p. 5) advertem que:

O trabalho como princípio educativo é norteador dos processos de humanização e de atualização histórica do próprio homem, “por ser práxis que comporta como um de seus fundamentos, a integração entre ciência, cultura e trabalho, mas, ao mesmo tempo, o trabalho na formação histórica do capitalismo impõe limites à emancipação humana.

Desta maneira, a Pedagogia da Alternância, que tem em sua base a formação humanista católica, está à mercê tanto dos propósitos da Educação do Campo como da subserviência do mercado de trabalho. Nesse caso, vai depender de qual ideologia estará subordinada. Tal entendimento é partilhado por Ribeiro (2008, p. 30) quando reflete que:

nesse sentido, a Pedagogia da Alternância pode apontar para uma relação trabalho-educação de novo tipo, tendo por base a cooperação e a autogestão. No entanto, pode também significar formas de controle das tensões sociais, acenando para a possibilidade de o agricultor permanecer na terra, bem como mascarar o desemprego, alternando educação profissional e estágio remunerado por meio de políticas de parceria com empresas que se tornam agentes de formação.

Reforça-se que no que se refere à formação e educação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho, as Pedagogias da Alternância podem estar a serviço de ambas. Isso porque não há apenas uma prática ou formação pela Pedagogia da Alternância, já que ela é adaptada conforme o meio cultural, social ou mesmo de interesses políticos e mercadológicos.

Há uma convocação por meio dos estudiosos quanto à necessidade de a Pedagogia da Alternância ampliar suas bases teóricas, de modo a atender aos objetivos da Educação do Campo, que vão além do desenvolvimento local e humano do(a) jovem camponês(a). Há na atualidade a necessidade de enfrentar novos inimigos do campo, como o agronegócio, fortemente apoiado por políticas públicas em detrimento do pequeno produtor. Para tanto, a Educação para Campo precisa estar amparada por teorias progressistas que os empoderem.

Esta reflexão sobre as Pedagogias da Alternância, trabalho e educação, enquanto possibilidades e limites, buscou retomar a Alternância como princípio formativo na educação campesina, examinando as múltiplas práticas que a compõem, estejam elas

integradas ou desvinculadas da vivência laboral. Tendo como referência a abordagem desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), observa-se que essa proposta pedagógica promove uma formação que vai além do universo do trabalho, configurando-se como uma filosofia de educação integral, apta a se ajustar às diversas realidades e exigências locais e políticas.

Quanto às possibilidades e limites, se identificou a versatilidade de atender às demandas tanto do movimento campestre e social, quanto do mercado de trabalho, ancorada por setores públicos. Os limites decorrem da necessidade de adotar ou ampliar a suas práticas, estudos e teorias que contribuam para a formação profissional e também crítica para a formação do jovem politicamente orientado.

3 METODOLOGIA: HISTÓRICIDADE E SUBJETIVIDADES AMAZÔNICAS

Esse capítulo metodológico objetiva apresentar a região e a localidade da pesquisa, a partir da constituição macro e do contexto social, político, econômico. A caracterização histórica perpassa ainda pelo processo de criação da Fundação Escola Bosque e da Casa Escola da Pesca-CEPE, o envolvimento com a comunidade, as intenções políticas e a relação das instituições com a formação profissional dos(as) jovens das ilhas. Descreve, também, as etapas da pesquisa de campo, o público-alvo e a metodologia de investigação empregada na Escola Casa da Pesca na Ilha de Caratateua, conhecida popularmente como Outeiro.

3.1 CONJUNTURAS DIALÓGICAS E PROCESSOS QUE ANTECEDEM A OCUPAÇÃO DA ILHA DE CARATATEUA

A caracterização da ocupação da ilha de Caratateua tem o propósito de indicar como as políticas públicas utilizaram o local ao longo do tempo e com quais propósitos. Ademais, buscou-se traçar relação com as políticas atuais, evidenciando como isso afeta prepositivamente a atuação da Escola Bosque, seus cursos técnicos e a comunidade.

Esse levantamento se sustenta na categoria totalidade cunhada por Marx, que orienta a pautar a investigação do fenômeno considerando o contexto, dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais que circundam o objeto em pesquisa. Nesse sentido, a categoria totalidade é fundante para interligar e dar sentido às dimensões acima indicadas, as quais servirão de suporte para o entendimento ao longo de todo trabalho.

Neste sentido, algumas questões surgiram: como foi constituída historicamente a população que configura hoje a comunidade? Como os aspectos geográficos despertaram interesses políticos e econômicos pela ilha de Caratateua e circunvizinhança? O que aconteceu ao longo do tempo para que a localidade se transformasse de lugar aprazível e balneário mais frequentado próximo a capital, a uma periferia amazônica? E em que contexto a escola foi criada, o que oferece atualmente e para qual população? Estas questões são intrínsecas e dialeticamente relacionadas, e embora a caracterização possa parecer um tanto distante do objetivo geral da pesquisa, considera-se que é importante recurso técnico para compreender as contradições e interferências para a conjuntura que existe hoje.

A ilha de Caratateua faz parte da região insular de Belém/PA, na Amazônia Legal brasileira. Belém é a capital do Pará conhecida como a metrópole da Amazônia (IBGE, 1971, p. 64). É composta por 50.582,20 hectares ao todo, as ilhas ocupam 65,64% da sua

área, representando 2/3 de todo esse território, o restante (17.378,63 hectares) equivale a 34,36% corresponde às áreas continentais, conforme pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 4 - Região Insular de Belém



Fonte: EMBRAPA 2023.

3.2 ILHA DE CARATATEUA E O DESENVOLVIMENTO CARACTERIZADO PELA RELAÇÃO FUNDANTE DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Caratateua, cujo nome popular é Outeiro, se refere à palavra de origem portuguesa que significa pequenos morros (Michaeli, 2022). É o ponto mais alto de aproximadamente 15 m em relação ao nível do mar e faz parte da região insular de Belém/PA. Caratateua está localizada a 35 km do centro da cidade, situada entre Icoaraci e a ilha do Mosqueiro, margeada pela baía do Guajará e de Santo Antônio e o furo Maguari. Segundo Barbosa *et. al.*, (2012, p.30), quanto ao desenvolvimento sócio-histórico da ilha, são identificados quatro períodos distintos, descritos a seguir.

O primeiro período inicia em meados do século XIX e diz respeito à ocupação natural da ilha, quando não se contava com ações públicas. Inicialmente, foi habitada por indígenas tupi-guarani, que teriam nomeado a ilha de Caratateua, que significaria lugar das grandes batatas. Mais precisamente, o bairro conhecido atualmente por Itaiteua, dizem ter havido plantações desse tubérculo (Belém, 2023). Para além desses primeiros moradores, poucas famílias residiram de modo rudimentar e praticamente isoladas, morando em casas construídas de taipa e desenvolvendo agricultura de autossustento (Muniz, 2020; Silva, 1998).

O segundo período data da metade do século XIX, fase do advento da agricultura sistematizada, quando houve a necessidade de aderir à política de imigração dos europeus

e também de outras regiões do país. Assim, imigrantes de diversos lugares da Europa e muitos nordestinos à procura de trabalho chegaram à província do Grão-Pará e foram encaminhados de imediato à ilha. De acordo com Moura e Paiva (2008, p.14), “as hospedarias localizavam-se próximas às regiões portuárias ou mesmo em ilhas; isto facilitava os trabalhos de conferência de documentação, controle médico-sanitário e de alfândega”.

Para recebê-los, em 1893 – ano considerado marco de fundação da ilha –, foi criada a Colônia de Outeiro ou Núcleo Modelo de Colonização (Figura 5), na gestão do governador Paes de Carvalho, no atual bairro de São João de Outeiro. Este local era considerado pelos idealizadores da Colônia como um dos mais vantajosos em relação aos demais, pois se situava próximo à capital Belém, bem como disponibilizava de uma considerável extensão de terra e cobertura vegetal exuberante, o que sinalizava a possibilidade de apresentar solo fértil. Devido a estas condições, a ilha de Caratateua foi uma das primeiras a ser ocupada no Pará.

Figura 5 - Imigrantes recebidos na Ilha de Caratateua



Fonte: Acervo do Site Belém Antiga.

Apesar das condições citadas condições apazíveis à criação da Colônia de Caratateua, as condições de infraestrutura eram inapropriadas para os imigrantes, que tinham como barreiras a alimentação insuficiente e o clima insuportável aos europeus, que viram a situação encontrada no Brasil serem ainda piores que as encontradas na velha Europa. A Belém da “Belle Époque” era um sonho para poucos. Cabe ressaltar que nesse período o único meio de transporte viável para ligar a ilha ao restante da cidade era o aquático, o que permitia certo controle das autoridades à entrada e saída dos moradores.

Conforme Emmi (2013), em 1900 restaram na colônia de Caratateua sete famílias de espanhóis com 25 pessoas; uma família portuguesa com cinco pessoas; uma família italiana com sete pessoas e duas famílias brasileiras com 10 pessoas. As famílias que permaneceram na ilha receberam lotes na condição de promoverem a produção agrícola

familiar – outro projeto do governador da época que ponderava fomentar a agricultura no local –, porém, com o passar do tempo essas famílias passaram a dividir os lotes, sendo que alguns foram vendidos e outros passados a descendentes, de modo que o plano do governo em transformar o local em produtor de alimentos não avançou.

Outros projetos políticos foram designados à ilha, inicialmente vinculados ao Núcleo Modelo de Colonização de Outeiro, por governadores que sucederam a Paes de Carvalho. Entre 1906 e 1913, o então governador do Estado do Pará, Augusto Montenegro, e o intendente do município, Antônio Lemos, utilizaram o local para receber as crianças pobres e desvalidas, com idade entre 5 e 12 anos, residentes da cidade de Belém, que naquele momento vivia o apogeu decorrente da extração da borracha no Norte do país. Sobre o Instituto Orfanológico do Outeiro defende Pinheiro (2017, p. 17) argumenta que:

embora tenha sido criado com o objetivo oficial de assistir, proteger e educar meninos órfãos e desvalidos, a partir de um modelo filantrópico, os enunciados discursivos dos documentos analisados apontaram que a instituição, sob a égide do ideário republicano de formar uma sociedade forte, civilizada e produtiva, serviu para iniciar a formação de mão de obra trabalhadora, que pudesse atender aos anseios da elite local e aos princípios políticos e ideológicos do Estado.

O Instituto Orfanológico do Outeiro era um local isolado do grande centro, já com uma estrutura predial pronta, de clima salubre e paisagem exuberante que favorecia a implantação desse projeto, que naquele momento foi considerado um avanço por ser o primeiro modelo implantado no Estado. As crianças recrutadas para esse projeto viviam em vulnerabilidade social, filhos(as) pelas quais das famílias que chegavam à Belém com intuito de melhorar de vida, atraídas pelo ciclo da borracha. No entanto, essas famílias foram exploradas, viviam em condições precárias em lugares periféricos alagados e, em grande número perambulavam pelas ruas da cidade, o que incomodava a elite da época.

Nesse caso, retirá-los para um lugar afastado sob a justificativa de proporcionar educação profissional trazia sentimento de dever cumprido ao Estado e à sociedade local. Portanto, a ilha de Caratateua desde sua ocupação sistematizada, foi utilizada por interesses políticos para abrigar grupos sociais desfavorecidos e excluídos socialmente. Depois dessa tentativa de formação de crianças para atividades na agricultura, décadas se passaram sem a presença do Estado, caracterizando a região pelo longo período de abandono, que vai do início do século XX ao ano de 1980, quando o Governo do Estado do Pará retoma o projeto de educação técnica.

Durante o período compreendido como primeira ou velha república no Brasil (1889- 1930), a educação alçou “o papel de formar uma nova sociedade alinhada aos

princípios liberais de progresso, ordem, civilização e modernidade, refletindo as transformações pela qual passava o sistema capitalista” (Oliveira; Rocha, 2011, p.104). Desta forma:

a retórica acerca da educação, principalmente a educação para o trabalho, se dá fortemente a partir fundação dos Patronatos Agrícolas, vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Tais instituições objetivavam dar conhecimento científico a fim de intervir através da educação técnica de agricultura racionalizada para jovens em situação de pobreza daquela época (Oliveira, 2003, p 24).

Naquele momento, a educação técnica passava por transformações ditadas por novas exigências do mercado e, portanto, de mão de obra que atendessem a essas demandas, tanto industriais como a agrícolas, com o mínimo de conhecimento sistematizado. Além da justificativa de formar para o trabalho, havia ainda a intenção de “tirar o jovem do analfabetismo, indigência e vagabundagem” (Oliveira, 2003, p. 27). Isso propiciaria a inserção ao mundo “higienizado”, das letras e da cultura, entendida pela classe dominante como opção louvável e correta. Desse modo, o presidente Wenceslau Braz, em 28 de fevereiro de 1918, autorizou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a criar os Patronatos Agrícolas, no Brasil, por meio do Decreto n. 12.893/1918 (Brasil, 1918).

Nesse contexto histórico, em 1922 a Ilha de Caratateua aparece no rol de lugares contemplados pelo projeto dos Patronatos Agrícolas. Inicialmente o Colégio Agrícola Manoel Barata (local onde funcionou o Instituto Orfanológico) foi escolhido, e posteriormente, em 1972, foi transferido para cidade da região metropolitana Castanhal. Até aqui, pode-se perceber que as políticas públicas voltadas à ilha giram em torno de educação técnica para crianças e jovens desvalidos em local já construído, afastado da cidade e com o objetivo de povoar minimamente o território. Cabe ressaltar que:

essas instituições funcionavam como instrumentos paliativos para os problemas sociais e urbanos, pois se destinavam à infância desvalida das cidades, atendendo aos interesses dos segmentos aristocráticos empenhados em construir uma imagem moderna da sociedade brasileira, mediante a circulação de um discurso Técnico higienizante. Nesse contexto, a educação profissional poderia contribuir para a formação de hábitos e atitudes necessários para a convivência nesta sociedade. (Oliveira; Rocha, 2011, p.104).

Apesar das propostas educacionais com pretensão de amparo aos filhos dos trabalhadores, a população desassistida sofria de diversas formas, dentre elas os problemas como moradia. As pessoas que chegavam para trabalhar de outras regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, viviam em condições financeiras precárias, se estabeleciam em áreas de baixadas na cidade de Belém e sobre terrenos alagados, à beira dos igapós ou igarapés que cortavam no passado a cidade em grande número. Essas

habitações são conhecidas atualmente como palafitas, ou seja, casas de madeira suspensas sobre área alagada.

A Belém da *Belle Époque*, mesmo após seu apogeu, continuou a ser considerada centro político e administrativo de referência na Amazônia, bem como o ponto de partida para a interiorização da região Norte e do Estado. Todas essas mudanças impuseram transformações de infraestrutura que ganharam força nesse período e conforme Silva (1998, p. 86):

o aumento da demanda por moradias se torna mais séria a partir do momento em que passa a ocupar as terras baixas (baixadas ou terrenos alagados, ou alagáveis), em virtude do esgotamento das terras altas, ou firme... e apropriação do espaço urbano, centrada na propriedade privada, na renda e no lucro, impediu as classes trabalhadoras o acesso à moradia.

Um exemplo desta ocupação desregulada do espaço urbano foi o aterramento do igarapé e sua enseada no bairro da Cidade Velha, onde hoje é a Doca, o Ver o Peso, o cais do porto e o prédio do Boulevard Castilho de França. Estas edificações foram construídas sobre aterros que avançaram às águas da baía do Guajará (Moreira, 1966, p. 58). De acordo com Trindade Junior (1997), a valorização de toda a área central e o aterramento das baixadas fizeram com que trabalhadores que ali viviam fossem realocadas para locais chamados pelo referido autor de “periferia distante”.

Deste momento até a década de 1980, a ilha de Caratateua passou a receber uma parte desses trabalhadores, ainda assim mantinha suas características de paisagens naturais e convívio pacato entre os moradores. A quarta e última fase está situada naquilo que os estudos sobre a ilha chamam de processo de urbanização e exploração de recurso técnico minerais desordenados.

Nota-se que nesse momento histórico da cidade de Belém, ocorrem vários fatores que podem ser considerados contraditórios, porém, compreensíveis numa perspectiva dialética da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que a cidade se desenvolve economicamente e se expande territorialmente, acontece a alocação dos trabalhadores, conforme sua condição e formação para locais periféricos.

Belém encontrava-se numa fase de expansão comercial e industrial e o trabalho girava em torno dessas competências. Isso implica dizer que aqueles que estavam incapacitados para o mercado eram empurrados da cidade para o campo, ou para regiões menores e com outros tipos de oferta de emprego que exigia menor qualificação (Silva, 1998).

Até a década de 1970, a ilha de Caratateua foi considerada área rural de Icoaraci e ao longo se sua história abrigou escolas rurais, bem como fracassou na tentativa de produção de alimentos para a região metropolitana, predominando o cultivo para subsistência. No entanto, a partir da década de 1980, a ilha apresentou um processo de intensa urbanização, primeiro pela ocupação imobiliária desordenada, e também por ser o balneário mais próximo de Belém.

Acessando a ilha por *ferry boat*, a classe média imprimiu-lhe vocação turística, mesmo precisando enfrentar filas de veículos que se formavam nos finais de semana tanto para entrar quanto para sair da ilha (o deslocamento chegava a durar entre quatro e cinco horas). No entanto, em três anos após a construção da ponte, a grande maioria dos turistas de classe média deixaram de frequentar a ilha, devido ao aumento de pessoas de baixa renda, tanto para morar como as que iam à passeio. Isso provocou um impacto negativo na geração de renda da ilha.

Junte-se a isto a exploração de minérios, tais como areia e piçarra, para setor de construção civil, além da derrubada de vegetação, criação de bovinos e ovinos, construção sobre igarapés e vegetação de várzea, que afetaram a ilha de diversas formas, inclusive na questão ambiental (Santos; Silva; Sousa., 2014; Vasconcelos, Amaral, 2021). Outras questões sociais desembarcaram junto com a construção da ponte que interligou a ilha ao continente, tais como:

questões sociais como aumento da violência, transporte urbano deficitário, falta de escolas em número suficiente para ensino fundamental, de saneamento básico, desmatamento, erosão de regiões costeiras por conta de construções irregulares, contaminação de igarapés, degradação do meio ambiente, além de ‘concentração fundiária e favelização’ (Santos, 2014, p. 4).

Desta maneira, pode-se dizer que a construção da ponte de 360 metros nomeada Enéas Martins em 1986 no governo de Jader Barbalho, contribuiu de modo vigoroso ao contexto de desafios para a ilha. A ligação por terra entre a cidade metropolitana e a ilha trouxe maior mobilidade para a população local e aos banhistas que frequentavam as praias, servindo também para o transporte de minérios e produtos comercializados entre Icoaraci e Belém. No entanto, intensificaram os problemas básicos de infraestrutura, de modo que hoje não há diferença entre a ilha ou qualquer lugar da periferia urbana amazônica.

No entanto, apesar dos problemas sociais, econômicos e ambientais vivenciados, a resiliência da população esteve ancorada às práticas culturais ancestrais que resistem em meio às novas culturas urbanas capitalistas, principal arma de desmobilização social.

3.3 “O MUNDO É DIFERENTE DA PONTE PRA CÁ”: DE ILHA PACATA À PERIFERIA URBANA DE BELÉM

A frase “o mundo é diferente da ponte pra cá” trata de uma mensagem grafitada em um muro (Figura 6), localizado ao final da ponte Enéas Pinheiro, já do lado de Caratateua. de autoria e data desconhecida. A frase é o título da música do grupo paulistano Racionais MC, lançada em 2002 e “tornou-se uma expressão que entrou no vocabulário do rap nacional e da literatura da periferia paulistana em particular, tornando-se uma designação que identifica aqueles que moram na periferia, principalmente a periferia da Zona Sul de São Paulo” (Leite, 2013)²⁸.

No caso do grafite na entrada da ilha de Caratateua, pode sugerir o reconhecimento de pertencimento de lugar como periferia, porém, representa também uma postura de resistência frente à ‘ponte da desigualdade social’ que separa a periferia e seus moradores das políticas públicas de direitos universais.

Figura 6 - Frase escrita no muro depois da ponte, em Caratateua



Fonte: Autor desconhecido.

A ilha de Caratateua possui aproximadamente 80 mil habitantes e compõe um dos oito distritos de Belém–PA, constituindo-se como Distrito Administrativo de Outeiro – DAOUT que “abrange outras vinte ilhas: de Santa Cruz, Itatuoca, Cotijuba, Nova, Jutuba, Paquetá, Mirim, Jararaca, Jararaquinha, Longa, da Barra, do Cruzador, do Fortinho, dos Patos, da Cintra, do Combu, do Murutucu, Grande, Porticarvônia e Ilha Negra” (Belém, 1996). De acordo com Ferreira (2008, p. 59):

²⁸ Informação disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-legado-simbolico-do-rap-da-ponte-pra-ca/#:~:text=Novamente%20a%20met%C3%A1fora%20da%20ponte,a%20quem%20mora%20na%20periferia.>

o DAOUT foi criado com a instituição do Plano Diretor das Ilhas de Caratateua e Mosqueiro, Lei no 7.648, de 12 de janeiro de 1994, sendo o instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana destes espaços. Mas as políticas e investimentos públicos não ocorrem plenamente, o que resulta na periferização da população e na consequente precariedade das condições de vida dos moradores mais pobres.

Geograficamente, a ilha possui oito praias situadas ao final da Baía do Guajará e Baía de Santo Antônio, no entanto, estão contaminadas devido aos problemas de saneamento básico e ainda assim, são utilizadas pela população. Estas ilhas são, de acordo com Sousa (2010, p. 26): “Praia Grande, do Amor, dos Artistas, da Brasília, do Barro Branco, do Queiral, de Vera Cruz e Praia do Redentor”, além de oito bairros: São João do Outeiro (mais antigo), Brasília, Itaiteua, Fama, Fidelis e Tucumeira (mais distante do centro) e Água boa I e II e Água Cristalina surgidos a partir de ocupações mais recentes.

A economia da Ilha de Caratateua concentra-se no comércio varejista de pequenos mercados, armazéns, farmácias e estâncias, além de três pequenas feiras livres. Existem também atividades de prestação de serviço como hotéis, pousadas, restaurantes, bares, casas noturnas, sendo que a mão-de-obra é informal em sua grande maioria. Ressalta-se que a produção artesanal de cerâmica e de bijuterias é cada vez menos evidente em relação ao que se fazia no passado e a atividade agrícola tem predominância no cultivo de mandioca para a produção de farinha, extrativismo dos produtos locais, pesca, pequenas criações de aves (galinha, peru, patos, dentre outros). O turismo movimenta os restaurantes das praias aos finais de semana, feriados e períodos de férias.

Quanto à presença do poder público na ilha, além da DAOUT, o antigo prédio construído inicialmente para o abrigo dos imigrantes, hoje abriga a atual Escola de Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), também conhecido como Centro de Ensino “Coronel Moreira”, ligado à Polícia Militar do Pará. No âmbito da saúde, o distrito conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS), os atendimentos não realizados pela UBS são transferidos para Icoaraci e Belém. Inexistem agências bancárias, saneamento básico, e tampouco organização ou acompanhamento do Estado acerca da ocupação desordenada do solo na localidade

A população conta com uma agência dos Correios, escolas estaduais e municipais, sob a responsabilidade deste último ente está o Centro de Referência Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, que oferta toda Educação Básica, desde o jardim até o Ensino Médio técnico integrado e em tempo integral e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A EJA/idosos é disponibilizada no formato de 4h dia (Ensino

Fundamental) e na modalidade da Pedagogia da Alternância, para curso técnico em recurso pesqueiro.

Ainda quanto à presença do Estado na ilha, foi realizado pelo Governo municipal o residencial Viver Outeiro/Programa, que teve suas obras iniciadas em 2013, com prazo de entrega marcado para janeiro de 2017, mas que foi entregue efetivamente para os moradores somente em 13 de fevereiro de 2025. Este projeto de habitação foi promovido pelo Programa Minha Casa, Minha Vida (MCMV) e contemplou 1.008 famílias (MC, 2025).

Cabe ressaltar que esse empreendimento atende a interesses políticos e de empresas privadas, que entregaram um projeto verticalizado, padronizado aos modelos dos grandes centros urbanos que não condiz com a realidade da moradia amazônica, bem como não resolve o problema do *déficit* habitacional local, expondo o descaso com a população periférica e ribeirinha (Vasconcelos; Amaral, 2021).

Em relação às Unidades de Educação Infantil (UEI) há uma demanda reprimida por creches, escolas para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sob responsabilidade do município de Belém há apenas uma UEI e a Escola Bosque, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e o Médio Técnico (PMB, 2025).

Sobre o sentimento de viver em Caratateua, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela população, Bittencourt (2013, 174) relata que a maioria dos moradores consideram que a vida é boa na ilha e nas palavras dos habitantes “Aqui tem de um tudo. Tudo que a gente precisa *pra* viver encontra aqui mesmo”. Esse sentimento, segundo o autor, aflora principalmente entre os moradores mais antigos que presenciaram épocas mais difíceis, quando a ilha não oferecia os serviços que possuem atualmente.

Sobre o sentimento de pertencimento, a frase “o mundo é diferente do lado de cá da ponte”, permite compreender que as contradições e conflitos promovidos pela expansão da capital Belém, na formação da metrópole paraense, não conseguiram apagar as práticas culturais daqueles que vivem no local. Apesar do movimento de globalização e neo-globalização impor uma cultura de massa que promove perdas irreparáveis às culturas locais, a cultura popular ainda é vivenciada por grande parte da população da ilha.

Em Caratateua, o movimento de resistência, de alguma forma, conteve a perda das tradições. Seja por meio da fé Católica, da Umbanda ou dos grupos culturais que ainda teimam em permanecer vivos e atuantes. Conforme Souza (2010, p. 143) no livro *Entre o rio e a rua* está uma interessante passagem sobre a resistência do povo de Caratateua, indicando que:

há uma rede de produção dos saberes que se interpenetram e que apresentam uma “desordem” no processo criativo—o lugar de recriação. Esse aspecto é relevante, se considerarmos a condição histórica de colonização, assim como os impactos da modernidade que acabou subjugando o fazer/pensar da cultura. A produção cultural em Caratateua se resguarda contra a violência cultural, quando produz uma cultura que realimenta a sua natureza híbrida e garante espaços no interior das manifestações para desencadear uma consciência crítica sobre a realidade local.

Nesse sentido, a natureza híbrida está presente especialmente na festa religiosa de nossa Senhora Conceição, comemorada em oito de dezembro, e conhecida com o Círio de Outeiro. Há também, a festa à Iemanjá, que é praticada pelos umbandistas da ilha e de Belém. Para que estes eventos festivos não coincidam, a Igreja Católica resolveu antecipar o encerramento do Círio para o dia sete. A homenagem à Iemanjá, antes organizada em Icoaraci, foi transferida para a praia grande de Outeiro e ao longo do tempo, foi-se agregando terreiros de Belém aos muitos que existem na ilha, criando-se uma associação que organiza a celebração.

Tais eventos religiosos trazem uma gama de sentimentos e motivações, que se localizam entre o sagrado e o profano, notando-se o sincretismo religioso herdado dos portugueses e de descendentes de pessoas de matrizes africanas. É um misto de resistência e autoafirmação que aborda questões de fundo moral, ético, estético, político, ideológico e cultural passadas pelas famílias ao longo do tempo, e que constituem um coletivo dicotômico forjado nas vivências do cotidiano. Concomitante a essas questões, o fator turístico atrai multidões à ilha, seja para participar ou assistir às missas, aos parques de diversões, às refeições típicas e às oferendas (Santos, 2014).

Há outros eventos culturais mobilizam os moradores de Caratateua, como o carnaval em fevereiro, quando a comunidade assiste aos desfiles organizados por grupos da própria ilha, que retratam histórias e saberes locais, bem como abordam as origens da ilha, o descaso do poder público e a exploração a qual estão submetidos. No dia a dia existem tradições que “subvertem a realidade e traduzem uma identidade” estruturada e mantida oralmente e, na prática, como o caso dos cordões de pássaros (Santos, 2014, p. 205).

Os *Cordões de Pássaros* são práticas culturais transmitidas oralmente que avançam ao longo do tempo. Pode-se dizer que se trata de uma encenação cantada pelas ruas, na qual se misturam personagens amazônicos, nobres e fictícios. Os grupos organizadores são compostos por mulheres e homens moradores da ilha, familiares e vizinhos. Na análise de Zumthor (1993, p. 139) “a memória é como um fio que se enreda

como uma malha de referências, a qual é a tradição” e o enredo encenado se modifica a partir das experiências vivenciadas no dia a dia da comunidade. Além do canto, as cenas ganham vida com figurinos que indicam a posição social do personagem, como indígenas, matutos e nobres.

Dois grupos culturais conhecidos como *Pássaros* são reconhecidos na ilha: o Colibri e o Tem-Tem. Estes grupos se apresentam principalmente nos dias do Círio da cidade, e quando convidados, também se apresentam no Círio de Icoaraci, em escolas ou qualquer lugar onde possam levar sua tradição e cultura. No entendimento de Sousa (2010, p. 92), estas manifestações culturais representadas pelas vozes dos intérpretes “mostram aspectos relevantes para análise: o saber como tradição e suas contaminações; a condição de resistência à opressão e de espaço de reinvenção, muitas vezes”.

Diante do exposto, é possível dizer que apesar do abandono do poder público, desde sempre, nota-se “um mundo diferente da ponte para cá”. Não é um mundo à parte, mas um mundo que apesar de toda a desarticulação das culturas locais como produto da massificação ostensiva e padronização das vivências impostas pelo capitalismo, resiste. Em outros termos: Caratateua resiste, mesmo diante do contexto histórico de formação da ilha e do povo que ali vive, e que foi atravessado pelas contradições, tensões e conflitos que desenharam a organização social, política, econômica e cultural.

A frase “o mundo é diferente da ponte pra cá” mostra o quanto os habitantes desta ilha sentem a ausência do poder público. Há o sentimento de pertencimento, de bem estar, de resistência e de manutenção de cultura tradicional, ainda que seja como enfrentamento às dificuldades e carências. Os moradores da ilha de Caratateua permanecem na trincheira, buscando por direitos, sem deixar de usufruir aquilo que o lugar pode oferecer de bom.

Essa historicidade carregada de contradições encontra-se motivos para não deixar de vivenciar o que é belo e bom. Seja ao apreciar a beleza das praias e da natureza, seja ao se deixar levar pelos sons dos sambas-enredos do carnaval, ou ainda, no consolo da religiosidade e na letra de música que denuncia as condições sociais.

3.4 DISPOSITIVOS LEGAIS E HISTÓRICOS DE CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE

Após a construção da ponte que interligou a ilha de Caratateua a Belém, a população começou a exigir do setor público vários serviços, dentre os quais destaca-se a assistência educacional na própria comunidade, pois havia grande dificuldade de

locomoção para que as crianças e jovens se deslocassem para estudar em Icoaraci ou em Belém.

Neste contexto, a Funbosque foi pensada no período em que acontecia a distritalização de Belém, a partir da Lei municipal n. 680 que criou o distrito de Caratateua e o de Mosqueiro, constituídos, respectivamente, por 26 e 13 ilhas. A ideia inicial era gerar um zoneamento econômico e ecológico por meio do Plano Diretor de cada localidade, determinando assim, as suas específicas funções socioambientais.

A preocupação com questões ambientais estava em discussão desde a década de 1970 e teve seu apogeu nos anos 1990, sendo que o cenário internacional trazia a problemática do meio ambiente. Neste cenário, a Organização das Nações Unidas/ONU realizou diversas conferências, nas quais buscava o comprometimento dos países membros, dentre eles o Brasil, para a preservação ambiental.

Assim, a primeira reunião da ONU ocorreu em 1972, na cidade de Estocolmo/Suécia e é considerada um marco histórico para preservação do meio ambiente, já que pela primeira vez, dirigentes do mundo inteiro se reuniram para falar sobre o tema. Em 1977, na cidade de Tbilisi/Moscú aconteceu Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Antiga União Soviética, considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do Planeta.

Esta conferência foi organizada por meio da parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU-PNUMA e, deste encontro, saíram às definições, objetivos, princípios e estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Em 1992 ocorreu outra importante reunião no Rio de Janeiro/Brasil, a Eco92. Nesta reunião, o desenvolvimento sustentável surgiu como principal alternativa para aliar o consumo à preservação da natureza, resultando que:

dos 27 princípios integrantes da Declaração de 1992, despontou, eloquentemente, a proposta do desenvolvimento sustentável. Uma ideia que veio para ficar, tornando-se um paradigma praticamente onipresente e inevitável, na política, na economia, no direito e nas relações humanas, em geral (Pracucho, 1992, p. 472).

Em consonância com esse novo direcionamento político, em 1996, o Congresso brasileiro aprovou a LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fio condutor do ordenamento jurídico da educação brasileira. Essa nova LDB propôs a ampliação da Educação Básica, o combate à evasão, a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino e principalmente, a associação da educação para trabalho. (Damasceno; Santos, 2018; Saviani, 2011). De acordo com Alves

(2003), a lei aprovada foi um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal.

Esse projeto de educação ambiental e de educação para o trabalho ofertado aos jovens moradores da ilha de Caratateua na década de 1990, estava embasado em um projeto nacional de educação. Segundo Frigotto (2000, p. 19), há um projeto de educação pensado e alicerçado “nas categorias da sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções do capital humano e as redefinem sob novas bases”.

Em meio a esse ambiente de concepções educacionais influenciadas principalmente, pelos Organismos Internacionais (OI) e pela legislação brasileira, o prefeito Hélio Gueiros (1993-1997) viu na solicitação dos moradores da ilha de Caratateua, através do Conselho dos Moradores das Ilhas (CONSILHAS), a oportunidade de criar o Centro de Referência Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, que representou uma confluência de interesses. Para aquela época e para aquele lugar, a escola significou uma proposta ambiciosa e de recompensa para a comunidade que tinha a seu favor o CONSILHASS para lutar por mais acesso à educação para seus filhos na comunidade.

Diante do comprometimento do Brasil para incorporar a educação ambiental e fomentar o desenvolvimento sustentável por meio do sistema educacional, o prefeito Hélio Gueiros, do Partido Frente Liberal/PFL e depois do Movimento Democrático Brasileiro/MDB, eleito para o mandato entre 1993 e 1996, juntamente com a secretária de Educação Therezinha Gueiros, planejou uma série de projetos que foram ao encontro da nova maneira de pensar o desenvolvimento. O Decreto Municipal n. 29.205/96 (PMB, 1996) regulamentou essa mudança e dispôs em seu parágrafo único, o seguinte objetivo para o projeto:

Será dada prioridade à expansão da Rede Municipal de Educação com unidades especiais que se caracterizam como microssistemas socioeconômico-culturais, com o apoio na educação profissionalizante, ambiental e no turismo ecológico, viabilizando uma produção cultural significativa e, ao mesmo tempo, permitindo a profissionalização em serviços mais condizentes com o perfil das várias micros regiões que compreendem o Município de Belém.

Nessa perspectiva, o prefeito criou as cinco Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável, as UEDS, como ficaram conhecidas. Estas UEDS eram localizadas em bairros periféricos, populosos e alguns com alto índice de violência, a saber: I - O Liceu de Artes e Ofícios do Guamá (diversos cursos técnicos profissionalizantes); II - O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso (formação técnica

em cerâmica Tapajônica e Marajoara – Distrito de Icoaraci); III - A Escola Parque Amazônia - Terra Firme (educação infantil e ensino fundamental - vocações das comunidades); IV - O Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba; e, V - O Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Educação Básica, modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos, Curso Técnico em Meio Ambiente profissionalizante em fauna, flora, ecoturismo e o curso Técnico em Recurso Pesqueiro e (Belém, 1996; PMB, 1996a).

Destas Unidades, apenas a da ilha de Cotijuba não funcionou e o Liceu de Artes e Ofícios Ruy Meira do Guamá, criado em 1996 foi extinto no ano seguinte, sendo que seu prédio passou a ser utilizado pelo Centro de Referência e Assistência Social do Guamá/CRAS-Guamá (Silva, Santos, 2023, p.11). Portanto, a concepção educacional foi pautada nas propostas da ONU, com enfoque em uma educação integrada, pautada no desenvolvimento humano, economicamente viável e ambientalmente sustentável, voltado à população de bairros da periferia de Belém.

Neste momento histórico educacional em Belém convergem os interesses internacionais, municipal e do Conselho de representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHAS). O Conselho foi criado em 1991 e representava uma nova expressão de resistência popular, uma vez que nasceu da necessidade de fortalecer a luta pela melhoria da qualidade de vida dos moradores das ilhas.

O Centro de Referência em Educação Ambiental, instituído pela Lei Municipal n. 7.747/1995 (Belém, 1995), reordenado pelas Leis delegadas n. 002/1995 (Belém, 1995) e n. 003/1995 (Belém, 1995), regulamentado pelo decreto municipal n. 28837/96 (Belém, 1996), com sede no município de Belém, localizada na Av. Nossa Senhora da Conceição, s/n, Distrito de Outeiro. É uma Fundação de direito público, identificada como FUNBOSQUE, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, regida por seu Estatuto, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, vinculada ao gabinete do prefeito.

Para construção da Funbosque, membros do CONSILHAS estiveram à frente do projeto e execução da obra junto com a prefeitura. Entre eles o Sociólogo Mariano Klautau, e a arquiteta Dula Maria Bento de Lima, profissional responsável pelo desenho arquitetônico que integra a estrutura física da instituição respeitando a fauna e a flora nativa dos 120.000 m², onde hoje se localiza a Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Ainda hoje, no espaço habitam preguiças, pássaros, calangos, iguanas, dentre outros. Esse projeto arquitetônico contempla a inter-relação entre os seres humanos e a natureza.

Em consonância com o projeto, a escola recebeu o nome do professor Eidorfe Moreira (1912-1989), em homenagem a este geógrafo, filósofo e escritor que estudou, especificamente, a região amazônica, dedicando especial atenção à Belém, mas sem esquecer da parte insular. Assim, produziu obras de cunho geográfico-literário e sobre a história cultural do Pará.

Algumas especificidades se destacam sobre a criação da Funbosque e o local escolhido para construí-la. Uma delas é o fato de se constituir como uma Autarquia Municipal, portanto, uma instituição como poucas no Brasil, que além da Educação Básica, oferta curso técnico de tempo integral. É, pois, a única instituição no Pará a ser gestada pelo governo Municipal, tanto na modalidade de Ensino Médio técnico integral em meio ambiente, como no curso técnico de Ensino Médio, modalidade EJA que utiliza os pressupostos da Pedagogia da Alternância. Vale ressaltar que o Ensino Médio/EJA é o objeto desta pesquisa.

Conforme a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), Art. 10, cap. VI, é responsabilidade prioritária do Estado a oferta do Ensino Médio, que só é indicado como função do município quando este já cumpriu sua obrigatoriedade com a Educação Infantil e Fundamental. No entanto, o projeto da Funbosque foge à regra quando oferta curso técnico na ilha de Caratateua, também com interesse de preparar mão de obra para atender o mercado de trabalho e manter o(a) aluno(a), quando possível em seu ambiente natural.

Por isso, o público-alvo é o jovem em situação social vulnerável e morador da região ribeirinha e periférica amazônica. No sentido sociológico, essa periferia em nada difere das demais dos grandes centros urbanos, sendo que a pauta permanente constitui-se pela ausência de direitos de todas as ordens (Cassio, 2018). Deste modo, a proposta política de preparar jovens da última etapa da Educação Básica para a formação técnica atende aos interesses políticos, às demandas do mercado e ao mesmo tempo, aos anseios da comunidade desassistida.

Retomando o processo de ocupação da ilha pelo Estado, a partir de políticas públicas que constituíram desde sua fundação, abrigos e escolas à serviço da educação técnica para demandas do mercado de trabalho, especialmente para a agricultura, pode-se dizer que o público-alvo para essa nova proposta é o mesmo: filhos da classe trabalhadora. O objetivo é também, o de sempre: formação para atender nichos de mercado em ascensão, no caso a educação ambiental, a partir da concepção de sustentabilidade.

Tanto no caso do Curso Técnico em Meio Ambiente como para o de Técnico em Recurso Pesqueiro, a questão da proposta de um desenvolvimento sustentável se impõe.

O primeiro para fomentar na região a preservação e o uso dos recursos técnicos, e o outro para gerar opções de permanência do(a) aluno(a) junto ao seu núcleo familiar, expandindo o conhecimento da comunidade e garantindo que os mesmos não migrarão para a cidade.

3.5 ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA BOSQUE – SEDE, ILHA DE CARATATEUA/OUTEIRO

Os módulos que integram a estrutura física da escola compreendem o pórtico na entrada principal da escola (Figura 7), o bloco administrativo, local onde funciona a Presidência, Diretoria Administrativa, contabilidade, financeiro, controle interno, compras, recurso técnico, humanos e recepção.

Figura 7 - Pórtico de entrada da Escola Bosque



Fonte: Autor desconhecido.

O setor pedagógico subdivide-se em dois blocos, sendo um composto pela secretaria e sala dos professores(as), e outro denominado Espaço Chico Mendes. Neste Espaço, se localiza o lago nomeado Borboleta Azul e encontra-se a sala da coordenação pedagógica, do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Compõem esse núcleo os orientadores pedagógicos, psicóloga e assistente social e a sala de Apoio Educação Especial (AEE), na qual é realizado o atendimento aos alunos com deficiência. Vizinho ao espaço pedagógico, tem-se um grande bloco composto por sala do patrimônio, coordenação administrativa, almoxarifado, despensa, sala de nutrição, cozinha, refeitório com dois banheiros e um escovódromo, aberto nas laterais, com vista para o lago Borboleta Azul (Figura 8).

Figura 8 - Lago Borboleta Azul

Fonte: Agência Belém.

As instalações físicas ocupam 3% de uma área total de 12 hectares de floresta tropical. A arquitetura dos prédios valoriza e se adapta às condições ambientais de maneira a permitir uma relação harmônica entre o homem e o meio ambiente.

Para as salas de aula, priorizou-se o aspecto octogonal, característica diferenciada da escola que evoca a relação entre as pessoas e a natureza. A instituição foi criada no intuito de promover, de modo sempre atualizado e inovador, a relação adequada entre meio ambiente e educação, servindo de referência para todo o município, em particular para sua rede própria de escolas. Manter a escola com a Educação Infantil e toda Educação Básica, aliada ao envolvimento comunitário permanente, incluídas as atividades voltadas ao manejo alternativo das questões ambientais da ilha de Caratateua e adjacência é um dos objetivos da fundação (Belém, 2018).

A escola possui ainda biblioteca, brinquedoteca, 18 salas de aula divididas em quatro blocos, batizadas com nomes de peixes, mamíferos, pássaros e personagens das lendas brasileiras, além do bloco da Educação Infantil composto por quatro salas que recebem nomes de orquídeas. Todos os blocos possuem banheiros e pátios para recreação e estão divididas entre si por alamedas sem calçamento e ajardinadas, denominadas de trilhas, além dos laboratórios de informática, química e biologia e sala de projeção de vídeo.

Cabe observar que em 2018, na gestão do prefeito Zenaldo Coutinho (2012-2016), houve a tentativa de extinção do Curso Técnico em Ensino Médio em Meio Ambiente, e o abandono do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro. A presidente da Fundação e concomitantemente do Conselho Municipal de Educação-CME na época, Maria Beatriz Manderlet Padovani, tentou transformar a sede da escola em uma escola

comum, com salas superlotadas, para tanto, recebeu mais de 600 alunos(as) de outras escolas da ilha, para dirimir as demandas por novas escolas na ilha.

Neste intuito, foi desativado o bloco de salas de atendimento do curso técnico de Ensino Médio da sede, que servia para coordenação do curso técnico, laboratório de química e aumentou o número de alunos(as) por sala, de 30 para 40, para receber as novas matrículas de alunos(as) do Ensino Fundamental, cancelando as matrículas para o primeiro ano do Ensino Médio na sede. Apesar de a comunidade escolar e parte dos moradores terem conseguido anular o processo de extinção do curso técnico, via Ministério Público, o funcionamento da escola ficou comprometido pelo alto número de alunos(as) matriculados(as). Assim, quando de sua fundação, o limite de atendimento que era de aproximadamente 800 alunos(as), passou para uma média de 1600, apenas na sede (número que permanecia no momento desta pesquisa).

Caminhando pelas trilhas da Escola Bosque, pode-se ainda visualizar os alojamentos compostos de dois prédios com oito quartos com banheiros, que atualmente abrigam a Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário/CDC, a Coordenação de Pesquisa e Extensão, o Projeto de Agentes e Monitores Ambientais/AMA, o Projeto Horta e a Coordenação de Ensino e Pesquisa.

Um pouco distante do portão principal da escola, num segundo portão, localiza-se o Auditório Mariano Klautau, com capacidade para 300 pessoas sentadas, cuja arquitetura define-se como moderna, possuindo escadaria na entrada, banheiros nas laterais receptivas, camarins com banheiros, e sala para reuniões nos fundos e sala na lateral utilizada professores(as) de educação física. Próximo ao auditório, existem espaços alternativos para a prática da educação e uma quadra coberta, com assentos na lateral, além de dois banheiros na entrada, na parte da frente, espaço ladeado por grandes arbustos.

A escola possui ainda um local denominado “bosquinho” que é considerado histórico, pois foi onde toda a história de criação desta fundação começou. Este lugar é uma clareira no meio da vegetação e serve como espaço alternativo para as várias atividades lúdico-pedagógicas.

Por fim, existe o Casarão de Cultura Professor Amarildo, Mattos e o Ecomuseu da Amazônia. Esses dois espaços não foram planejados na época da construção da instituição, mas foram adquiridos posteriormente, e são casas anexadas à área inicial, numa outra extremidade oposta à parte mais edificada, onde funciona o espaço da horta, coberto, em formato redondo com banheiro, e a quadra de esportes, construída em 2018. A área construída corresponde em torno de 4.100 m² dos 120.000 m² existentes.

3.5.1 Escola Casa da Pesca: criação, atendimento e função social

A Casa Escola da Pesca inaugurada em 17 de abril de 2008 como um projeto vinculado à Funbosque, está localizada na Passagem São José, 70, bairro de Itaituba, na Ilha de Caratateua, ocupando uma área de 2,7 hectares. Através da Portaria n. 031\2010-GP/2010 (Belém, 2010), a CEPE foi reconhecida como escola municipal e em 2014 foi autorizada pela Resolução n. 016/2014 (Belém, 2014) para ofertar o Ensino Fundamental, com a qualificação inicial para o trabalho. A Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) instituiu a articulação entre Ensino Médio, EJA e Educação Profissional, em alguns casos. Sobre esta questão Henrique (2018) considera que a reforma do Ensino Médio, ainda que não trate diretamente da EJA, tende a contribuir para o processo de enfraquecimento ou descontinuidade do Proeja.

Silva (2022), na Tese intitulada a *Casa Escola da Pesca de Outeiro-Belém-PA: para o trabalho e para a liberdade*, realizou entrevista com Rozinaldo Batista, então diretor de Pesca e Aquicultura da Secretaria de Aquicultura do Estado do Pará e a professora Therezinha Gueiros, na época Secretária de Educação do município. Ambos foram os idealizadores da Escola Casa da Pesca.

Na ocasião, o senhor Rozinaldo relatou que vários fatores o motivaram a pensar o projeto e apresentar ao prefeito e à Secretária de Educação, dentre os quais citou o potencial pesqueiro do Estado do Pará e a quantidade de ilhas na região insular de Belém. Ademais, havia a solicitação de associações de pescadores e a inspiração na Casa do Mar, localizada no Estado de Santa Catarina (Silva, 2022).

A princípio a escola foi concebida para proporcionar formação aos filhos de pescadores da região das ilhas, objetivando reduzir a pobreza e a melhorar a gestão dos recursos técnicos naturais do município de Belém²⁹. Os(as) alunos(as) são oriundos das mais diversas comunidades, a saber: as periurbanas, as insulares da grande Belém e assentamentos rurais, como, por exemplo, o Paulo Fonteles, situado na Ilha de Mosqueiro.

Os níveis ofertados pela escola são o Ensino Fundamental nos ciclos finais (3ª e 4ª totalidades) e Ensino Médio Técnico integrado (1ª e 2ª totalidades), ambos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no período de dois anos. Neste último, ao final, o discente obtém a certificação de Técnico em Recurso Pesqueiro.

Para os(as) alunos(as) que já concluíram o Ensino Médio é ofertado de forma subsequente o curso técnico, com duração de 18 meses e ao finalizar, o discente obtém a certificação de Técnico em Gastronomia, amparado pela resolução n. 3/CME (CME,

²⁹ Informação obtida no DOM n. 11.122, de 23 de abril de 2008.

2020). Destaca-se que a modalidade EJAI foi à escolhida por conta do grande número de alunos(as) com distorção série-idade, que necessitavam de aligeiramento para conciliar o trabalho e escola, e ainda pelas dificuldades de acesso dos(as) alunos(as) da região das ilhas.

Como tradicionalmente, o alunado atendido pela escola subsiste dos sistemas aquáticos (pesca) e do extrativismo (manejo do açaí), essa é a principal renda de trabalho de suas famílias. A CEPE utiliza a prática em Alternância para ressignificar a formação e trocar saberes populares com saberes da educação formal, a partir de uma vivência alternada entre escola e comunidade. O tempo espaço se dá por meio de períodos quinzenais, entre a comunidade de origem e a escola, conforme se verifica no Projeto Político Pedagógico da CEPE, que assim expressa:

Quando pensamos no corpo escolar, no nosso corpo de ensino/aprendizagem ou mesmo o corpo físico com pernas e braços que escreve, pesca e dança, e apanha açaí e cai, enfim esse corpo que somos, é, sobretudo um corpo em um lugar, um corpo que não somente frequenta um território, mas é esse território, o constitui e é por ele constituído, esse território é a Amazônia paraense, lugar periférico, fronteira entre o mito e a “civilização”, rasgado pelos grandes projetos coloniais de “desenvolvimento”, mas que apesar de tudo resiste, principalmente nos corpos dissidentes dessas comunidades, da qual a Casa-Escola da pesca é parte, e que se recusam a morrer. (PPP/CEPE, 2022, p. 6).

O espaço físico da CEPE foi reformado em 2022, e sua construção também está projetada numa área verde às margens do furo do rio Maguari. O espaço dispõe de um pórtico (Figura 9), salas de aula, três dormitórios com banheiros masculino e feminino, cozinha, refeitório, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de tecnologia do pescado, auditório reversível em sala de aula, lavanderia e trapiche ou píer para atracação de embarcações de pequeno porte.

Figura 9 - Espaço Físico Escola Casa da Pesca



Fonte: Fotos capturadas do site da instituição 2023.

Com base no PPP da (CEPE, 2022), os critérios de acesso à instituição para o Ensino Fundamental Profissional consistem em: ter no mínimo 15 anos para ingressar no curso do Ensino Fundamental; apresentar certificado de conclusão da primeira etapa desse nível; o candidato deve residir por uma semana para adaptação às vivências na CEPE e, posteriormente, assinar o contrato de permanência.

O critério de entrada para o Ensino Médio é ter no mínimo 18 anos e apresentar certificado de conclusão do Ensino Fundamental, além de o candidato ter que residir por uma semana para adaptação às vivências na CEPE. Para o Ensino Médio subsequente em Técnico em Gastronomia os requisitos são: ter no mínimo 18 anos; apresentar certificado de conclusão do Ensino Médio; o candidato também deve passar pela experiência de semana para adaptação às vivências na CEPE.

Quanto à habilitação técnica, conforme o PPP da instituição, a formação segue as normas do Catálogo Nacional de Curso Técnico do Ministério da Educação de 2016. Logo, o Curso Técnico em Recurso Pesqueiro está inserido no Eixo Tecnológico Recurso Naturais, e ao concluir a habilitação Técnica em Recurso Pesqueiro, espera-se que o profissional demonstre capacidade de:

- a) Realizar operações do setor pesqueiro com base no manejo e na qualidade dos produtos; b) Aprimorar a sustentabilidade dos recursos técnicos naturais e da biodiversidade aquícola; c) Analisar e avaliar os aspectos técnicos, sociais e econômicos da cadeia produtiva do setor pesqueiro; d) Monitorar o uso da água com vistas à exploração dos Recursos pesqueiros; e) Planejar, organizar, dirigir e controlar as operações de pesca; f) Monitorar instalações, montagens, operações e manuseios de apetrechos, máquinas e equipamentos, processamento e refrigeração dos produtos;
- g) Desenvolver capacidades e competências inerentes à formação profissional em Recurso Pesqueiros (PPP CEPE, 2022, p. 22/23).

O currículo do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro com Ensino Médio integrado, de acordo o PPP/CEPE está organizado em quatro semestres com carga horária total de 2.970 horas e 400 dias letivos. Cada semestre tem duração de horas diárias, com 743 horas semestrais, com período de Alternância na escola, e com a família a cada 15 dias letivos.

Na rotina semanal da escola estão previstas 50 horas para as atividades em sala de aula, visitas técnicas orientadas às instituições públicas e privadas; pesquisa de campo; participação em eventos culturais e científicos; práticas relacionadas ao campo da qualificação profissional; estágios supervisionados e as vivências comunitárias, sob a supervisão de um educador, monitor ou técnico. Os dias de Alternância são dedicados às leituras e exercícios referentes às atividades práticas elaboradas, e essas atividades são

realizadas individualmente com o acompanhamento dos educadores durante as visitas de Alternância (PPP/CEPE, 2022, p. 24).

O processo avaliativo acontece com base no saber científico e popular, a partir da realidade do(a) aluno(a) e suas experiências. Portanto, uma avaliação qualitativa e processual, individual e coletiva, registro individual, diagnose, Projeto Profissional de Vida do(a) Aluno(a) (PPVA) e registro síntese, sendo que o principal objetivo é sanar as dificuldades de aprendizado do(a) aluno(a) (PPP CEPE, 2022).

Quanto à sede da CEPE na ilha de Caratateua, é importante destacar algumas especificidades acerca do espaço físico da escola. Deve-se pontuar que pouco difere do que é apresentado pelo PPPP descrito anteriormente. As salas de aula estão com ar refrigerado, carteiras, espaço de biblioteca, laboratórios, refeitório, bloco administrativo, sala de professores(as) e pátio nos fundos da escola, todos em bom estado de conservação.

Há uma área externa coberta, com piso e dispõe de uma mesa e bancos grandes, onde os(as) alunos(as) fazem as refeições, estudam. No dormitório dos(as) alunos(as) cabem até 36 alunos(as), sendo que trata-se de um quarto com beliches de madeira muito próximos e colchões sobrepostos e sem forro, um aparelho de condicionar de ar, armários e na parte externa, próxima banheiros com chuveiros. O espaço é pequeno e pouco arejado.

No geral, o espaço físico parece conservado e limpo, transmite tranquilidade, muito diferente das escolas comuns. Também foi possível participar durante a pesquisa de momentos de confraternização e harmonia, como café para os(as) alunos(as) e homenagem para os professores(as), tudo providenciado coletivamente por funcionários e professores(as).

Quanto à dinâmica da Alternância na CEPE, uma quinzena é de alunos que moram nas ilhas e ficam integralmente na escola. Na quinzena seguinte frequentam três alunas que residem fora da sede e por isso ficam integralmente, e os alunos que moram em Caratateua e que retornam para dormir em suas casas após o dia de aula para não dividirem o mesmo alojamento com as alunas.

Diante das considerações feitas nesta etapa da pesquisa, podem ser tecidos alguns pontos que se destacaram. Primeiramente, o registro territorial da pesquisa é importante como uma moldura, delimita e entrega toda a imagem que se deseja apresentar e insere historicamente o percurso que dá sentido à pesquisa e por isso, compreender como a Belém durante a *Belle Époque* contribuiu para a evasão dos trabalhadores para Caratateua. Evidenciou-se que o lugar, ilha de Caratateua, chamou atenção das gestões públicas como apropriado para a estabelecer a relação educação e trabalho e

posteriormente, moradia para os trabalhadores afastados da grande Belém. Contemporaneamente, a localidade se constituiu como mais uma ilha periférica da região amazônica paraense.

Outro ponto é que a história da Funbosque marca a luta por direitos associada à conveniência política da época, que via aquele momento histórico como oportuno para inserir a discussão ambiental à Educação Básica. A Funbosque e posteriormente a CEPE, foi um marco tanto arquitetônico como referência à proposta de educação integral e ambiental viabilizada por projetos. Isso representou um avanço e diferencial para uma população invisibilizada.

O próximo capítulo aprofunda o dia a dia da comunidade escolar, familiares e a gestão pública municipal. Descreve o momento de descobertas, observação das vivências e apresentação da pesquisa de campo.

4 PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS

Esse estudo foi realizado em duas etapas a primeira buscou as bases teóricas relacionadas aos temas do Trabalho, Educação e Pedagogia da Alternância, numa escola situada no ambiente amazônico. É necessário retomar a discussão teórica apresentada anteriormente nesse texto, o panorama histórico de como o crescimento territorial, econômico e social de Belém impactou a ocupação das ilhas e seu entorno e continua presente na atualidade no modo de vida daqueles que ainda ocupam esses lugares.

A segunda etapa, trata da base empírica envolvida no processo de formação dos(as) alunos(as) e da instituição. Para tanto, buscou-se o conhecimento do local onde a formação acontece, as relações interpessoais, as práticas e as teorias pedagógicas utilizadas no dia a dia escolar, as vivências escola e comunidade. Essa relação de investigação teórica e empírica é que se fundamenta a pesquisa científica.

4.1 PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS

Entrar em contato com as ilhas é compreender o porquê de o “mundo ser diferente da ponte pra cá”. A diferença concentra-se justamente na ausência de direitos, falta de investimento em políticas públicas e consequentemente, no sequestro da cidadania. Na CEPE de Caratateua, assim como na ilha de Arapiranga evidencia-se o contexto desta população que vive na região amazônica ribeirinha, com suas especificidades e complexidades.

Cabe enfatizar que a CEPE se destaca por ser uma escola com proposta educativa diferenciada das demais no sentido de localização, público-alvo e associação dos cursos à modalidade EJA integral e à Pedagogia da Alternância. Ademais, é pensada e administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Para a etapa de coleta dos dados empíricos, a orientação metodológica teve como base a pesquisa de campo exploratória e interpretativa, considerando tal como em Marconi e Lakatos (2017, p.205) que “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. A tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte dessa realidade necessita de uma aproximação real, presencial, atenta e que considere a complexidade, dinamicidade histórica, econômica e social, neste caso especificamente, levando em conta que é um contexto ambiental diferenciado do cotidiano urbano.

A pesquisadora deste estudo trabalha na sede da Funbosque há mais de dez anos, conhece todas as ilhas as quais possuem Unidades Pedagógicas da fundação. Além disso, comunga das mesmas lutas por melhores condições de trabalho junto aos colegas da fundação e por isso, a imersão de seis dias fora suficiente para observar e capturar dos participantes da pesquisa as indagações que iam ao encontro desta Tese.

Para a coleta de dados, utilizou-se a observação de campo sistemática, planejada, individual e não participante; entrevista semiestruturada, fotografias e diálogos informais no local. Estes instrumentos e experiências no campo de pesquisa foram pautados segundo a concepção do MHD, visto que permite a interlocução entre o marco teórico-metodológico, as categorias contradição, historicidade e totalidade, relacionando-se, então, à realidade empírica necessária aos objetivos desta Tese (Minayo, 2008).

No que se refere à observação sistemática ou planejada, de acordo com Guerra (2015) permite reunir múltiplas fontes de informação, desfazer pré-conceitos e desvelar comportamentos maquiados. Além disso, possibilita obter riqueza de detalhes presentes nas descrições registrada no diário de campo, compreender a realidade a partir de diferentes ângulos e imprimir sentido àquilo que observa.

Sobre a primeira impressão da visita ao campo de pesquisa na sede da escola, vale destacar a dificuldade de acesso ao espaço geográfico onde está construída a Casa Escola da Pesca. Diferentemente da localização da sede, a CEPE se encontra em local quase isolado e de difícil acesso, principalmente para quem depende de transporte público, já que o bairro de Itaiteua possui pouca densidade demográfica, em relação aos demais bairros populosos da Ilha, conforme pode ser identificado na Figura 11.

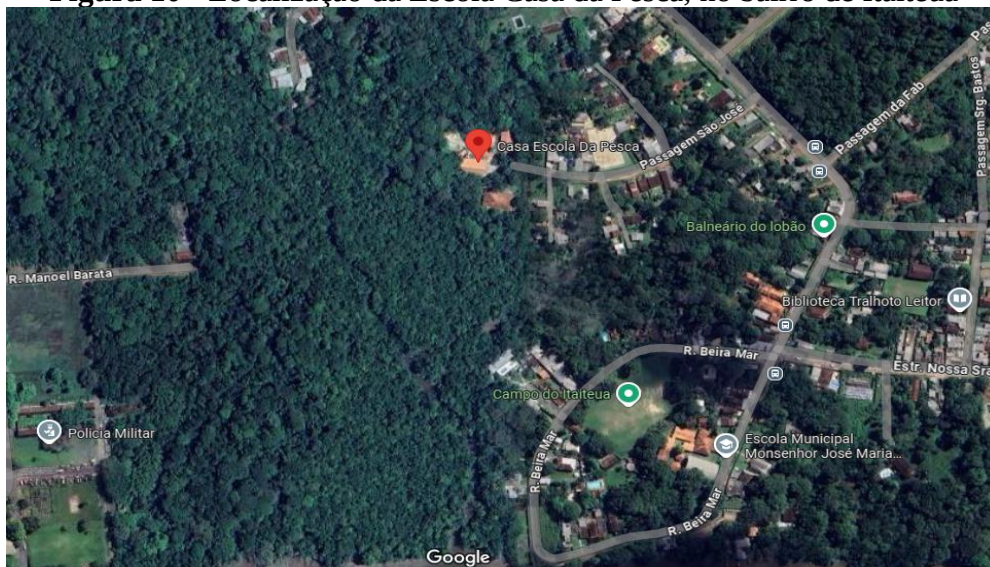
A escola foi construída numa reserva florestal próximo ao furo do Rio Maguari e *à priori* dois sentimentos afloraram: o primeiro foi o encantamento pela beleza do lugar e do entorno, e outro foi a preocupação com acesso ao local pela falta de transporte regular.

O transporte público é escasso e não possui horário previsto para passar na avenida principal nomeada de Estrada de Itaiteua. Para chegar à escola é preciso entrar na Passagem São José, que fica a uns 250 metros de distância dessa entrada principal e é uma via de piçarra, com muitos buracos. Contudo, apesar da rua estar em condições ruins, a paisagem de casas com grandes quintais, com jaqueiras enormes e muitas outras árvores, é um lugar bonito de se ver. Durante a pesquisa, esse trajeto fora realizado a pé várias vezes (Figura 10).

Diante dessa dificuldade de acesso, os(as) alunos(as) chegam de ônibus escolar, tanto os que moram na ilha de Caratateua como os que vêm de outras ilhas e desembarcam

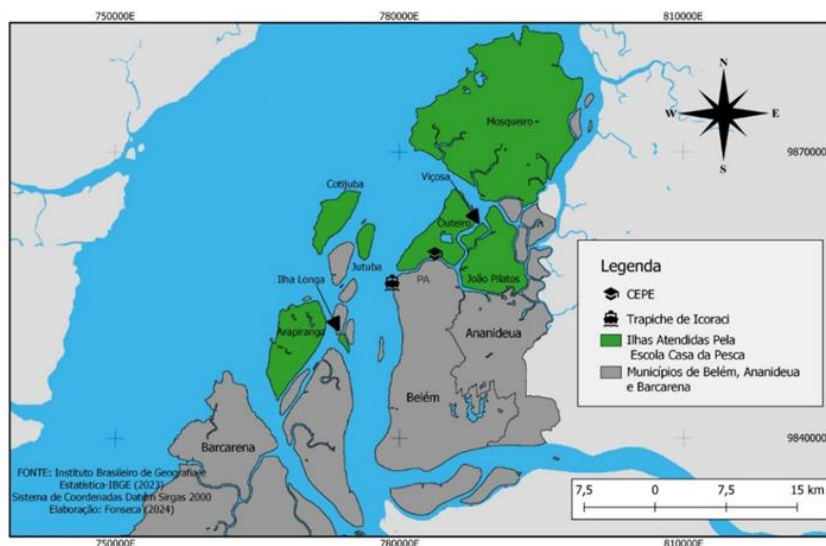
no trapiche de Icoaraci (distrito vizinho de Caratateua). Esse trajeto fica a aproximadamente 10 km, isso quando o canal próximo à escola não permite o tráfego do barco escolar. Os professores e funcionários que não possuem transporte próprio, chegam de carona, de moto ou de Uber, (apesar de ser difícil conseguir que os carros de aplicativos atendam os chamados). A fundação disponibiliza um carro para a direção, que traz consigo alguns funcionários.

Figura 10 - Localização da Escola Casa da Pesca, no bairro de Itaiteua



Fonte: obtida no *site* Google (2024).

A Escola Casa da Pesca atende estudantes que estão domiciliados muito além do seu entorno. Conforme a direção da CEPE, em 2024 foram matriculados 82 alunos(as), sendo 25 do curso do Ensino Médio Técnico, esses últimos distribuídos em oito ilhas. Cinco ilhas estão atreladas ao município de Belém, são elas: Caratateua, Mosqueiro, Cotijuba, Jujuba, a ilha Viçosa e de João Pilatos fazem parte de Ananindeua; ilha Longa e Arapiranga pertencem ao município de Barcarena, conforme pode ser identificado na Figura 11:

Figura 11 – Ilhas atendidas pela Escola Casa da Pesca - CEPE

Fonte: Mapa Produzido pelo geógrafo Rafael Clodoaldo S. Fonseca (2024).

Segundo Quaresma e Szlafsztein (2020), a capital do Estado do Pará está localizada numa grande e complexa bacia hidrográfica do rio Tocantins, juntamente com a confluência dos rios Pará (braço do Rio Amazonas), Acará e Guamá. De acordo com CODEM (2012, p. 7) “o setor insular é integrado por 42 ilhas (333 km²), agrupadas por regiões. A noroeste é composta por ilha das Onças, Cotijuba, Jutuba e Paquetá; Norte por ilha de Caratateua/Outeiro, Mosqueiro e sul pelas ilhas Combú e Murutucu”.

Esse contexto geopolítico é composto por Belém, parte continental e região insular, que juntos compõem um centro de poder econômico e político. Nesse sentido, mesmo as ilhas com menor população participam da economia com o extrativismo de açaí, frutas regionais e pesca e as maiores e mais urbanizadas ainda agregam o turismo para compor a economia da região (Quaresma; Szlafsztein, 2020).

É impossível descrever textualmente a imensidão dos rios e ilhas amazônicas, mas viajar de barco, dormir em rede e contemplar as margens dos rios e as casas ribeirinhas ao longo do caminho conta um pouco do que é essa parte do Brasil. Descer e conversar com as famílias, observar o entorno das casas, participar das alimentações, permite ainda, obter uma pequena percepção dessa realidade. Sem isso, pode-se romantizar esse modo de vida e esquecer das dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Sim, é outro viver! Todavia, assim como os que vivem nas cidades, há condições que favoráveis e outras não. Na maioria das vezes, o fato é que ali vivem pessoas que literalmente, estão à margem da sociedade e enfrentam muitas privações nos recantos mais isolados e esquecidas pelo poder público. Feita essa observação, destaca-se que dentre as oito ilhas atendidas pela CEPE, foi possível apenas visitar as ilhas de Arapiranga e Caratateua, isso por conta do planejamento das escolas das ilhas no período da pesquisa

de campo. Quanto à ida a Arapiranga, foi aproveitada a visita da equipe pedagógica à ilha por motivo de indisciplina de alguns(mas) alunos(as) que fizeram uso de álcool no ambiente escolar.

As três viagens realizadas na mesma localidade possibilitaram conhecer duas comunidades: a Vila e a Flexeira. Foram observadas as condições das habitações, os costumes, as relações familiares e o trabalho psicopedagógico da equipe escolar, bem como procedeu-se à entrevista com a mãe de um aluno. Fizeram parte das visitas a psicóloga, assistente social e duas professoras. Na primeira viagem, um aluno da escola também embarcou para voltar para casa (Figura 12), já que as viagens foram no barco escolar providenciado para a Fundação.

Figura 12 - Registros das Visitas à Ilha de Arapiranga



Fonte: acervo da autora (2024).

Sobre a ilha de Arapiranga, que pertence ao município de Barcarena, observou-se que a localidade não possui energia elétrica e por isso a maioria dos moradores utiliza lamparina. A água potável também não é de fácil acesso. As casas visitadas variaram de espaços de palafitas de madeira com divisórias, móveis muito simples e redes, até casas de dois pavimentos de alvenaria e janelas de blindex, em terreno firme.

A comunidade da Vila é bem restrita (Figura 13), sendo que há uma grande casa verde de alvenaria isolada (na frente do pátio uma placa escrita “vende salgados”), depois de alguns metros uma capela abandonada, simples e bonita e na lateral uma Unidade Básica de Saúde (UBS) administrada pela prefeitura de Barcarena. Logo à frente, abre-se um amplo espaço com uma casa que serve de bar e moradia e mais adiante, um pequeno cômodo que serve de barbearia. Esta é a vila.

Figura 13 - Vila de Arapiranga

Fonte: registros feitos pela autora durante visita-campo (2023).

4.2 PESQUISA DE CAMPO: O LUGAR DE FALA DOS PARTICIPANTES

Quanto aos participantes da pesquisa, foram selecionados oito, sendo cinco profissionais que atuam na escola, dentre eles a direção escolar; dois professores e duas professoras; um aluno, uma aluna e a mãe de um aluno. Inicialmente, o número de pais proposto neste estudo eram dois, no entanto, diante da dificuldade de contato com os mesmos, foi entrevistada apenas uma mãe. Também é importante destacar que a intenção inicial foi de incluir a coordenação pedagógica no estudo, porém, a escola está sem coordenadora pedagógica há algum tempo, pois a última ficou por um curto período na escola, via contrato temporário.

Os participantes foram escolhidos intencionalmente, conforme os objetivos específicos propostos nesse estudo e seguindo os critérios de experiência de cada participante, lugar de vivência e prática da Pedagogia da Alternância na escola (Saunders; Townsend, 2019). Moraes (2014, p. 4) corrobora que os objetivos de uma pesquisa em Análise de Conteúdo devem orientar-se “a quem? Se dirige à mensagem. Neste caso, a investigação focaliza o receptor, procurando inferir as características deste, a partir do que lê ou ouve. Indicadores e características da mensagem originam inferências sobre quem a recebe”.

Assim, o interesse em ouvir a direção da CEPE atende ao objetivo de identificar as ações da gestão da Prefeitura Municipal de Belém, quanto ao atendimento das necessidades financeiras, técnicas, a alimentação dos(as) alunos(as), transporte, calendário e currículo do Curso Técnico em Recursos Pesqueiro. No momento da pesquisa de campo, a direção era exercida por uma pedagoga com especialização em

Psicopedagogia, pertencente ao quadro efetivo da Fundação e que estava na instituição há 15 anos. Ao longo desse tempo, exerceu e ainda estava acumulando as funções de docência e gestão.

A principal prática da Pedagogia da Alternância é justamente o que dá nome a essa proposta educacional, a Alternância entre tempo escola e tempo família. Nesse sentido, torna-se essencial ouvir o responsável pelo aluno(a). O objetivo é investigar junto aos familiares como se dá a formação do(a) aluno(a) quando se encontra no tempo trabalho ou o tempo em que o(a) aluno(a) está na comunidade onde vive.

Durante a pesquisa em campo foram realizadas três visitas à ilha de Arapiranga, e na última surgiu a oportunidade de entrevistar a mãe de um aluno de 19 anos que cursa o primeiro ano da totalidade do Ensino Médio. A mãe é dona de casa e cursou até o 5º ano do Ensino Fundamental, é casada, mãe de três filhos homens, sendo que o nosso aluno é o caçula. A família desfruta de uma residência ampla de dois pavimentos, sacada com corrimãos de inox e janelas de vidro. O pai possui um negócio na área da construção de barcos e negócios de pesca que empregam os filhos mais velhos. A alimentação da família independe da extração de açaí e da pesca de siri, camarão e peixes, pescados por ela. Estes são para o consumo e doação a outros familiares e vizinhos. Próximo à casa há uma igreja da Assembleia de Deus, a qual a entrevistada é a líder religiosa e segundo ela, a educação dos filhos fica praticamente ao cargo dela, já que o marido passa muito tempo em Igarapé-Miri, onde fabrica os barcos. A mãe ressalta que “no passado, o negócio já foi melhor”.

Outros participantes necessários para identificar quais as mediações pedagógicas em Alternância, referenciadas a partir da CEFFAs, estão instituídas no dia a dia do curso de Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE, são os(as) alunos(as) e professores(as). Essa escolha considera que estes sujeitos estão intrinsecamente imbricados no processo de vivência das chamadas mediações ou práticas no processo de formação da CEPE. Portanto, foram entrevistados uma aluna e um aluno, dois professores e duas professoras.

A aluna tem 17 anos, cursa atualmente a primeira totalidade do Ensino Médio em recurso pesqueiro na CEPE. A família trabalha com extrativismo de açaí no verão e com a pesca no inverno. Sempre morou na ilha do Jutuba (parte Jutuba 2), apesar de esta ilha estar a uma hora do trapiche de Icoaraci, apresenta condições precárias de moradia, sem energia elétrica e água potável, tampouco algum tipo de transporte público.

A aluna declarou que estudou na Escola Bosque UP Jutuba, mesma ilha em que reside, durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I (1ª a 5ª série) e o segundo ciclo, Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Possui três irmãos que auxiliam na coleta de açaí, enquanto ela trabalha na parte de debulhar o fruto. Desde os dez anos de idade ajuda os

pais na pesca, participando inclusive nas viagens de barco. Ambas as atividades são para o comércio que sustenta a família.

Cabe ressaltar que a aluna faz parte de um grupo muito restrito de mulheres que participam ativamente do processo de pesca em barco, pois culturalmente, esse trabalho é restrito ao homem, restando à mulher o serviço doméstico e a pesca artesanal para o consumo da família. A aluna declarou que quando concluir o Ensino Médio, pretende fazer o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM para medicina e sair da ilha.

Quanto ao aluno entrevistado, reside na ilha de Caratateua/Outeiro e é nascido no Japão. Veio para o Brasil com os pais com dois anos de idade e possui cinco irmãos. Atualmente está com 17 anos, cursa a primeira totalidade do Ensino Médio em Recurso Pesqueiro e estudou o oitavo e nono ano (quarta totalidade) na mesma escola. Em sua casa, há um tanque onde cria cerca de 100 peixes para o consumo da família. O pai trabalha em barco de pesca industrial, como mestre fluvial e o aluno, nos dias de Alternância com a família, trabalha na mesma empresa do pai, no setor de almoxarifado/administrativo, chamado de mestre de frota. O aluno participou da entrevista com um pouco de timidez, o que é esperado para a idade.

As entrevistas com os professores foram longas, em torno de uma hora, sendo que uma delas durou um pouco mais. Isso era esperado na entrevista semiestruturada que dá liberdade para o entrevistador contextualizar as questões de forma natural, o que acabou produzindo longos textos e a necessidade de atenção para capturar aquilo que respondia às perguntas do estudo, não deixando de lado o todo que dá sentido à questão respondida.

Os professores serão apresentados pela área de atuação, seguidos de número arábico, na ordem de atendimento, já que não há intenção neste estudo, seguindo a ética científica, de identificar nominalmente os participantes. O professor da disciplina da área de propedêutica n. 1 é formado há 19 anos e vem trabalhando na educação em todo este período. Há 10 anos é professor efetivo na Escola Casa da Pesca, e na época da pesquisa de campo estava como professor monitor. Explicou que nunca participou de cursos sobre a Pedagogia da Alternância, mas faz parte do grupo de pesquisa GEPERUAZ da UFPA, que dentre outras discussões, destaca-se pela Educação do Campo.

A professora da disciplina da área de propedêutica n. 2, era formada há 9 anos e a CEPE foi sua primeira experiência educacional. Professora efetiva, naquele momento não estava em monitoria, mas já havia exercido várias funções na escola. Declarou que nunca participou de cursos de formação ou capacitação na área de Alternância e que seu conhecimento provinha de suas leituras e alguns momentos de discussão coletiva promovidos pela gestão.

Da área técnica também selecionou-se um professor e uma professora. O professor técnico n. 1 é efetivo e fazia parte da fundação da instituição há 16 anos, dos 17 de formado. Já havia ministrado quase todas as disciplinas e estava ministrando componentes curriculares da área técnica do curso no momento da pesquisa. Quanto à Alternância, gostaria de saber e fazer mais, porém participou apenas de um curso promovido pela Sede, ministrado pelo professor Dr. Salomão Hage, que é coordenador do grupo de pesquisa GEPERUAZ da UFPA.

A professora técnica n. 2 possuía 11 anos de formação, sendo 4 anos dedicados à CEPE, desempenhando também o papel de monitora. Estava no segundo contrato por Processo Seletivo Simplificado – PSS. Declarou que até a sua chegada à Casa Escola da Pesca, nunca havia ouvido falar desta prática de ensino e que foi aprendendo o pouco que sabia com os colegas, mas que sentia a diferença quanto ao relacionamento mais humanizado e próximo aos alunos(as), em relação às outras escolas.

Diante da análise das entrevistas e a qualidade das declarações, verificou-se que o número de participantes foi suficiente, visto se tratar de uma pesquisa qualitativa que prioriza o cruzamento das informações apontadas por todos os participantes, junto aos demais instrumentos experienciais no processo de observação.

No primeiro momento, a prioridade era a entrevista apenas com participantes efetivos, ou seja, os que faziam parte do quadro permanente de funcionários e que estava há mais tempo na instituição, para garantir que as informações prestadas estivessem fundamentadas numa prática consolidada pela instituição. No entanto, foi importante ouvir os relatos de uma professora contratada para identificar sua impressão como professora que não fazia parte do quadro permanente e estava vivenciando uma proposta diferenciada de educação.

4.3 TRATAMENTO E CLASSIFICAÇÃO DE CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE DADOS

O tratamento e classificação de categorias para análise de dados aconteceu em etapas. Depois da gravação das entrevistas, os áudios foram transformados em textos, utilizando o aplicativo *on-line Assembly AI*. Após o acesso ao texto, foi necessário organizar as perguntas da pesquisadora e respostas dos participantes, bem como formatar o texto. Segundo Gil (1999, p. 168):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A segunda etapa foi a análise da qualidade dos dados, ou seja, verificar entre todas as informações, aquelas que possuíam relevância para sustentar a terceira etapa da análise dos dados, que diz respeito à argumentação teórica que sustenta ou não a tese propriamente dita, a partir das contradições entre a realidade encontrada e a proferida. A análise dos dados é, segundo Minayo (1994), a fase que permite à pesquisa reunir três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

No caso desta pesquisa, a análise dos dados está sustentada nas categorias teóricas trabalho, contradição e historicidade. Estas categorias sustentam todo o argumento textual, desde a contextualização histórica, que traz em seu bojo o ambiente de pesquisa atravessado por questões econômicas políticas e sociais, que impactaram e impactam a Casa Escola da Pesca, até a oferta da prática em Pedagogia da Alternância nos dias atuais.

Para além destas categorias teóricas, a categorização dos dados foi organizada a partir das categorias metodológicas que emergiram dos objetivos propostos e com base nas práticas registradas na Pedagogia da Alternância no CEFFAs. Os resultados estão articulados ao conjunto destas categorias para compreensão da formação do(a) aluno(a) ribeirinho, sob a proposta da prática em Alternância e considerando o contexto do trabalho e educação geridos por um sistema hegemônico.

É importante reforçar que o método da pesquisa está fundamentado no MHD, o que significa que a construção teórica e a análise dos dados ocorreram de modo dialético entre os diferentes contextos que envolvem o objeto. Isso implica dizer que foram considerados os aspectos cronológico, geográfico, ontológico, social, político e econômico. Quanto à postura científica do pesquisador nessa perspectiva teórica metodológica segue-se a concepção marxista de um sujeito ativo que faz parte inerente, quer como pesquisadora, quer como profissional que estuda seu local de trabalho. Porém, busca-se a partir do método científico, não exacerbar os limites permitidos pela metodologia escolhida e se pautar no corpo teórico apresentado. Nesse sentido, Marx (2011, p. 25) se posiciona quanto a esse papel do pesquisador, dizendo que:

ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo, pois cabe a ele apreender não só a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, que corresponde a sua estrutura e a sua dinâmica, como um processo. Desta maneira, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los.

Sobre a redução das entrevistas semiestruturadas em categorias de análise, Olabuenaga e Ispizúa (1989) colocam que o processo de categorização deve ser entendido como meio de redução dos dados e as categorias são resultado de um esforço de síntese para destacar os aspectos mais importantes. Isso feito, seguem os Quadros 8, 9 e 10 que categorizam as entrevistas junto aos participantes para análise dos dados.

Para otimizar a compreensão da análise dos dados, o material foi categorizado em unidades de análise. A categorização das unidades de análise, “também denominadas ‘unidade de registro’ ou ‘unidade de significado’ é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação” (Moraes, 2014). Para a classificação, todas as categorias de análise nessa pesquisa foram retiradas das práticas e filosofia da Pedagogia da Alternância, considerando o contexto da Escola Casa da Pesca na visão dos participantes. As categorias Tempo Escola, Tempo Família, Mediação, Avaliação e Setor Público atendem aos critérios de validação propostos por Moraes (2014): homogeneidade, objetividade, pertinência e exaustão.

Assim, todas as categorias selecionadas emergem do mesmo tema que é a Pedagogia da Alternância e, portanto, não apresentam conflitos nem dúvidas daquilo que se deseja investigar. Ao contrário, apresentam objetividade, pertinência e exaustão, pois convergem para a construção de um corpo de informação capaz de apresentar respostas de modo claro e consistente, contribuindo para o entendimento dos objetivos propostos.

Na seção seguinte apresenta-se a ampliação e aprofundamento sobre o que os participantes, por grupo, pensam a partir das categorias de análise destacadas. No decorrer da categorização foi percebido que cada unidade de análise possui um significado diferenciado conforme os objetivos específicos. Algumas categorias estavam presentes no roteiro de entrevista semiestruturado para determinado participante e para outros não, conforme consta nos apêndices. No entanto, mesmo que as categorias estejam presentes para o mesmo grupo de participantes, as informações dependem da área de atuação de cada um, do tempo de trabalho, das experiências vivenciadas, da subjetividade, dentre muitos outros fatores.

Quadro 6 - Categorização em Unidades de Análise I

CATEGORIZAÇÃO EM UNIDADES DE ANÁLISE					
Participantes	TEMPO ESCOLA	TEMPO FAMÍLIA	MEDIAÇÕES	AValiação	SETOR PÚBLICO
MÃE	Passa semana na escola e volta aos fins de semanas	Filho fica em casa no celular,	Não foi investigado	Não foi investigado	Não foi investigado
ALUNA	Participa das atividades escolares	Trabalha com pesca junto a família	Atividades no tanque de pesca; confecção de redes e tarrafas; preservação do pescado.	Participação em projetos; prova escrita e comportamento.	Não foi investigado
ALUNO	Participa das atividades escolares	Trabalha numa empresa de pesca	Orientação de alimentação dos peixes e oxigenação da água	Presença; Trabalho e apostila	Não foi investigado
GESTÃO	Nº de docentes insuficientes; Dificuldade de transporte para viabilizar aulas e visitas de campo; Falta autonomia administrativa e financeira; Necessidade de reforma nos alojamentos; Merenda escolar desconectada da realidade do curso integral;	Esse tempo formativo não é regulamentado pela SEMEC; O sistema digital da Semec /MEC não considera as especificidades; dificuldade de barco para visitas aos alunos no tempo casa.	Monitoria entendida como um momento de troca social e cultural. Não há um planejamento, depois de quase nove horas de atividades diurna é impossível tornar esse momento continuação de aula formal.	Projeto de vida, que representa uma proposta de projeto a partir do estudado. Vale como trabalho de conclusão de curso.	Não há apoio diferenciado a escola no sentido de respeitar as demandas específicas do curso. A SEMEC não demonstra compromisso com a proposta de alternância e ensino médio integrado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 7 – Categoria de Análise Tempo-Escola

PARTICIPANTES - PROFESSORES(AS)				
	PROF. PROPED. Nº 1	PROFa. PROPED. Nº2	PROF. TÉC. Nº1	PROFa. TÉC. Nº2
T E M P O E S C O L A	Curriculo - Eu estrutura a minha disciplina dentro dos conteúdos que são trabalhados no Enem, e também procuro adaptar quando é possível os conteúdos as disciplinas técnicas e também as demais propedêuticas, além de sempre buscar a realidade do aluno para contextualizar as aulas. Quanto a organização pedagógica: não há plano de curso ou planejamento coletivo; a interação se dá individualmente.	Curriculo: eu tento trazer a minha disciplina pra dentro da realidade dos alunos. de uns três anos pra cá, a gente tá reforçando mais essa questão do ENEM. Quanto a organização pedagógica: Muito separado. Muito individualmente, Mas a gente tem muita dificuldade ainda de trabalhar enquanto coletivo vez ou outra combinamos uma atividade juntos	Curriculo: O curso técnico é ensinar o cara a fazer,Então se viu na pedagogia da alternância a possibilidade de eles virem a concluir esse ensino,nessa expectativa de que eles não se afastassem totalmente do trabalho, e também não deixassem de estudar. É muita relação teoria e prática. Quanto a organização pedagógica: Não tem um planejamento global. É uma coisa individual. A gente discute às vezes nas HPs essas coisas. Vai surgindo as ideias. Entendi. E a gente faz.	Curriculo: Eu já administrei umas oito disciplinas diferentes. Então, dentro do contexto da alternância, algumas destas elas se fazem bem... digo, concomitante com o que eles fazem. eoria e prática. Quanto a organização pedagógica:A gente não tem conseguido tanto interdisciplinar, mas nós temos planejamentos em associar,
T E M P O F A M Í L I A	A relação família/ escola: na atualidade é muito distante. Hoje os alunos matriculados em sua maioria não possuem vínculo com a pesca, estão em grande parte na ilha de Outeiro e mesmo os mais isolados são poucos os ligados a famílias de pescadores. Falta transporte para as visitas as ilhas, o que nos obriga a fazer um caderno de atividades para que eles façam nesse período.Os pais não entendem a Alternância.	Mas é muito difícil, é muito difícil a gente trazer a comunidade pra dentro da escola.Quando a gente vai lá conversar. Mas sinto que é algo muito ainda pontual. Não há essa participação familiar no contexto da educação formal fora da escola. Para amenizar é enviado um caderno de atividades teóricas.	Olha, hoje, pra ser bem sincero, uma coisa que eu sinto falta bastante é dessa É uma coisa que vem se perdendo ao longo dos anos, né?Antes haviam atividades que integrava escola, comunidade pesqueira, e órgãos da área. Hoje a configuração e outra e a família não vem a escola.	Como professora monitora , faco visita quinzenal e entrego caderno de atividade para o periodo de alternância
M E D I A Ç Õ E S	Não realizamos as mediações tal qual apresenta a PA; Não há formação e condições para tal. Sou monitor e aproveito esse momeno para conhece-los, jogar e orientar na alimentação. Uma grande falha é que a gente não consegue aplicar esses instrumentos	visita a comunidade. As demais não. Para alguns alunos o tempo casa é como se fosse férias.	A monitotia acontece, talvez de outro modo, pq depois de um dia consativo os alunos usam o tempo para alimentação e lazer, jogar, ouvir música... Poucas, mas realizamos pequenas viagem de visitação a universidades como UFRA... A visita a família é restita a uma vez na quinzena	O serão a noite é um momento de vivência cultural, de descanso, porque o aluno passa mais de oito horas estudando.
A V A L I A Ç Ã O	Atividades práticas, teóricas (prova)	Na verdade, aqui a gente nem trabalha com nota, né? Mas a gente faz as nossas avaliações, inclusive essa reunião que a gente tá tendo hoje é o conselho, né? Pra gente falar sobre o rendimento dos alunos. né, se eles dão avanço, se eles têm condições pedagógicas, né, pra isso.	É de tudo um pouco Prova, atividades práticas...	O caderno da realidade, onde ele coloca ali, toda a realidade dele para fazer um projeto, mas isso é um trabalho final e não no início. avaliações da prática. Atividade quinzenal em casa, atividades práticas.
G E S T Ã O P U B L I C A	Mas o poder público, Cláudia, na hora que ele tá sem recurso, corta logo o combustível da visita de alternância. Ele vai garantir o mínimo, que é o combustível do transporte escolar	Teve um período que a gente ficou um tempo sem professor, porque não veio o PSS, a gente ficou aqui com cinco professores pra dar conta.	É muito frustrante, voce não pode contar , para viabilizar nada, falta vontade política com o projeto, com o curso, com a escola. Funcionou na época de criação quando a professora Therezinha Gueiros era secretária de educação e o Rozinaldo apresentou a ideia. Hoje mais não.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 8 servirá de referência a toda discussão a seguir, quando tratar das falas da mãe, aluno, aluna e gestora.

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados qualitativos do tipo exploratório requer uma abordagem cuidadosa, que envolve a organização, codificação das informações, identificação de padrões e temas, além da construção de uma narrativa que explique os resultados. Para análise ser considerada válida é necessário o agrupamento de certo número de categorias e conforme as características da pesquisa, a melhor opção é estabelecer categorias que possam emergir de agrupamento de dados, instrumentos padronizados ou apontadas no decorrer da discussão teórica.

Nesta pesquisa, as categorias estão atreladas aos objetivos específicos, dentre eles há o que pretende identificar as práticas pedagógicas ou didáticas, também denominadas de mediações pedagógicas na Pedagogia da Alternância. Essa categoria traça as diretrizes³⁰ e orientações que vão dar sentido ao projeto integrado entre educação intelectual e profissional, com destaque ao tempo escolar e tempo familiar³¹.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi investigar por meio da entrevista com a diretora da CEPE, o papel da administração pública na gestão da escola, categoria denominada de gestão pública. Vale ressaltar que um dos aspectos que justificou a pesquisa na CEPE é o fato de ser um curso de Ensino Médio profissional criado em 2008 pelo prefeito Hélio Gueiros, cujo nível de ensino é isento de obrigatoriedade pelo governo municipal, de acordo LDB 9.394/96 (Brasil, 1996).

É relevante mencionar que este curso está sob a responsabilidade indireta da Funbosque, a qual, por sua vez, está hierarquicamente sob a gestão direta dos prefeitos que foram eleitos até esse momento. Isso foi citado repetidamente pela direção da escola e pelos educadores da instituição no momento das entrevistas, o que reforça a necessidade de diferenciar a gestão de um curso fundamentado na Pedagogia da Alternância, promovido pelas CFR, EFA e CEFFAs, em comparação com aqueles do setor público.

O segundo objetivo consistiu em buscar informações junto aos pais ou responsáveis de estudantes da escola para subsidiar a discussão de como o filho utiliza o

³⁰ Encontro Coordenações Pedagógicas – ano de 2018. Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância. 2018. Piúma-ES-Brasil/ Organizado por Joel Duarte Benísio (org.). Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018.

³¹ O tempo escola e tempo família ou comunidade, mesmo estando inclusas no conjunto de mediações pedagógicas, para esta análise de dados serão categorias isoladas por se tratarem de uma prática imprescindível na formação da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

tempo em família. Tais informações foram recolhidas também dos estudantes entrevistados.

O terceiro objetivo procurou identificar entre estudantes e professores(as) quais as práticas da Pedagogia da Alternância, referenciadas pela experiência da CEFFAs, estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Técnico da CEPE;

O último objetivo, inserido na categoria da historicidade, se reporta a uma das categorias teóricas do MHD e está atrelada às contradições da vida em sociedade e incorporada ao longo da discussão teórica desta pesquisa e, subjetivamente, nas análises dados.

4.4.1 Categoria: Tempo Escola

O tempo escola³², ou simplesmente escola, momento que o estudante participa de algum modelo de formação sistematizada com propósito educacional e aprendizagem, não é recente Trata-se de uma construção histórica e reflete as diversas questões que envolvem o modo de vida, de sociedade, de produção, interesses de classe, econômicos e de poder.

Até mesmo antes da História Antiga já havia educação de diversas formas, meios e lugares de ensino, porém, o que nunca mudou foi a dualidade radical da formação (Cambi, 1999). A formação que nutre a dialética, oratória, educação intelectual, filosófica, científica e a cultura do bem falar, bem escrever, sempre esteve ao alcance dos filhos da elite e filhos de dirigentes, seja em escolas privadas ou posteriormente, em públicas.

A formação técnica e profissional, utilizada para aprendizagem junto aos artesãos, considerada educação interessada, não autônoma da inteligência, essa sim, sempre foi direcionada à classe trabalhadora. A educação desinteressada, praticada pela escola evita a separação entre ensino, conhecimento teórico geral e educação profissional, formação para a vida social, cultural, pois o trabalho, é um elemento integrante da relação da escola com a realidade imediata (Gramsci, 2002).

Enquanto Gramsci (2002) defende a escola inteira, que alia educação intelectual, geral e cultural, preparando para a vida, Pistrak (2011), pedagogo pós-revolução Russa, desenvolveu pedagogia da comuna, que engloba o trabalho como meio de aprendizagem dentro e fora da escola, cujo foco é que crianças e adolescentes possam usufruir de uma

³² O tempo escola abordado nessa discussão se refere ao tempo escola profissional, para o trabalho.

educação vinculada ao trabalho social, produção real, atividade concreta e socialmente útil.

Os autores supracitados concordam acerca da dualidade da educação praticada no tempo escolar e compreendem a necessidade de preparar o estudante para esse importante e necessária prática humana. Porém, cada qual aponta caminhos diferentes para essa educação inteira que prepara para o trabalho e, também, para interpretar o mundo.

No Brasil, as políticas públicas³³ federais estão ampliando o tempo escolar de permanência dos(as) estudantes na escola, inclusive nos cursos técnicos de Ensino Médio e Técnico profissional. Entende-se que a partir dessa ampliação, o tempo possa valorar a formação educacional, ou não.

Para Ramos (2008); Araujo (2008); Araujo, Frigotto (2015) e Ciavatta (2005), é preciso superar a formação e o atendimento às exigências provenientes do mercado de trabalho. Entre as soluções identificadas para percorrer esse caminho, é necessário que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, de tempo integral, integre a formação dos trabalhadores, a partir de projetos de desenvolvimento social e formação docente voltados tanto para a área técnica como para a pedagógica. Trata-se, então, de integrar a formação intelectual e técnica, ou seja, contemplar as seguintes dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural dos(as) estudantes futuros trabalhadores.

A perspectiva educacional integrada e de tempo escolar integral, é perseguida por vários grupos, movimentos, sociais e modalidades de ensino, como a Educação do Campo, que busca um modelo de educação emancipador, de formação inteira que forje o(a) estudante para empoderamento de si como sujeito social e preparado para ocupar locais de representação para as lutas e resistências. Para Caldart (2008), essa educação parte da construção de paradigmas teóricos e políticos e seria uma forma de posicionar a escola como um território de lutas e conquistas, com objetivos direcionados para as diversas realidades existentes no campo.

Entre as práticas desenvolvidas no tempo escola da educação campesina para os filhos dos agricultores, se destaca a Pedagogia da Alternância ou Alternâncias. O tempo escola é uma parte do processo de formação e pode-se considerá-lo o momento de fundamentação, planejamento, e provocação para organização dos objetivos propostos pelo curso para os estudantes. Na Pedagogia da Alternância, o conceito se amplia numa

³³ A legislação sobre educação em tempo integral no Brasil é abrangida principalmente pela Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Essa lei também altera outras leis relevantes, como a Lei nº 11.273/2006, a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.172/2021. (MEC, *Fonte: Boletim Escola em Tempo Integral, Edição 27 (16/7/2024)*).

perspectiva de formação integrada dentro e fora da escola, que se torna um lugar de partilha, vivência e construção coletiva que implica uma formação integral para o(a) aluno(a)

O tempo escola para Pedagogia da Alternância não é um fim em si mesmo, é parte preponderante junto às demais categorias destacadas nessa pesquisa. Contudo, esse é um diferencial vivenciado nessa prática educativa quando se trata da relação educação e trabalho no campo. A categoria tempo escola está vinculada às mediações didáticas da Pedagogia da Alternância, e por isso as duas subseções seguintes buscam responder ao objetivo de identificar junto aos estudantes e professores(as) quais as práticas da Pedagogia da Alternância, referenciadas pela experiência da CEFFAs, estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE.

Para viabilizar e identificar os dados, as categorias foram agregadas a duas outras subcategorias para melhor responder ao objetivo. A primeira aborda a relação tempo-escola e o currículo, e a segunda tempo-escola e a organização pedagógica. No que tange a essas duas subcategorias, há uma diferença importante entre o tempo escola na Pedagogia Alternância e a escola formal. Quanto ao currículo, Kuller (2016) declara que a diferença desse tempo de escola na Pedagogia da Alternância são as vivências no trabalho, na família e na comunidade que integram os conteúdos curriculares abordados nos tempos de escola.

Logo, essa subcategoria possibilitou observar como o currículo é praticado na CEPE. A mesma relação acontece com a organização pedagógica, é coletiva ou individual, conduz a prática pedagógica para a integração trabalho, educação, teoria e prática?

Feita estas considerações, segue-se à percepção dos participantes sobre a categoria do tempo escola. A primeira entrevista apresentada é a da mãe do aluno. Ao longo da conversa, ela demonstrou que não conhecia o motivo pelo qual o filho permanecia uma quinzena na escola e outra em família, mas ressaltou a importância da escola para retomada do filho aos estudos. A mãe ressaltou que o filho passa duas semanas inteiras na escola, retorna para casa nos finais de semana e volta às segundas feiras no barco da escola.

Quanto aos estudantes, ambos reportam que o tempo escola é o momento em que as atividades escolares são efetuadas. Mesmo se tratando de um curso técnico, não conseguiram identificar aquele momento no tempo na escola como local de atividades práticas na própria escola, como nos tanques de criação de peixes, troca e integração de saberes.

Na visão da direção da CEPE, há necessidade de muitas ferramentas e recursos técnicos para promover mais aulas práticas e visitas de campo. Ademais, o número de professores(as) é insuficiente, falta transporte que atenda às demandas da Alternância, bem como autonomia administrativa e financeira. Somaram a estas barreiras a necessidade de reforma nos alojamentos e a merenda escolar que é desconectada da realidade dos(as) estudantes ribeirinhos. Percebe-se que se trata de uma situação em disputa constante entre a Funbosque, prefeitura municipal e as necessidades reais da CEPE.

No âmbito do grupo de professores(as), como se pode conferir nos Quadros, na subseção anterior, há entre os professores(as) das disciplinas propedêuticas uma maior preocupação em preparar os(as) alunos(as) para o ENEM, e não os deixar à margem dessa oportunidade se assim eles quiserem. Inclusive, o professor de propedêutica n. 1 relata que alguns(as) estudantes das ilhas já passaram no vestibular na UFPA, entre eles, um aluno em situação de vulnerabilidade grave, e que conseguiu acessar o ensino superior, experiência que orgulha e serve de exemplo os professores da escola, famílias e outros(as) jovens das ilhas. No entanto, mesmo se preocupando com o currículo formal, buscam permanentemente relacionar os conhecimentos prévios ao modo de vida e às atividades técnicas promovidas na escola.

Sobre as observações quanto à dificuldade curricular, destacou-se a colocação do professor de propedêutica n. 1, que assim se pronunciou: *“mas, enquanto escola, o que eu acho que atrapalha a gente é essa questão da rotatividade de professores(as) e a falta de professor efetivo”*. Observou-se que a falta de quem ministre algumas disciplinas obrigatórias para aquele semestre, fez com que o professor muitas vezes se sentisse pressionado a assumir mais disciplinas do que deveria.

Entre os professores(as) da área técnica, existe a preocupação de que os(as) alunos(as) não se afastem totalmente do trabalho, e aqueles que trabalham, não deixem de estudar. O grupo de professores(as), bem como a direção, apontam que a escola não é tratada como uma escola fundamentada na prática de Pedagogia da Alternância, tampouco do Ensino Técnico pelo município. Isso está registrado na seguinte fala do professor técnico n.1.

[...]Como é que você vai ensinar a fazer rede se não tem linha? Se não tem linha, se não tem agulha... Então são coisas bem básicas, assim, o pessoal, do almoxarifado da sede, reclama, mas por que? Pô, tem um Curso Técnico aqui, um Curso Técnico. O Curso Técnico, ele é diferente da universidade, né? A universidade ela é mais acadêmica mesmo, né? Produzir artigo e tal, tudo mais. O Curso Técnico não, ensinar o cara a fazer, então é outra vertente, né? Tem que ter essas coisas, senão você não consegue. Tem que ter[...]. (grifo com indicação da autora de quem se está falando)

Em relação à organização pedagógica, apenas os(as) professores(as) foram entrevistados sobre esta subcategoria, e os quatro foram unânicos em reconhecer que não há prática pedagógica sistematizada de condução integrada e coletiva. Cada professor planeja suas aulas e quando possível, na sala dos professores(as), durante a Hora Pedagógica-HP, alguns se encontram e na conversa informal combinam de trabalhar um assunto, ou num projeto, como o viveiro de peixes, que ainda funciona. O professor técnico n. 1 resume da seguinte forma: *“Não tem planejamento global, é uma coisa individual, a gente discute às vezes nas H.P. essas coisas, vai surgindo as ideias, e a gente faz”*.

Outra questão importante é a carga horária do curso, a partir da prática em Pedagogia da Alternância. Nesse contexto, metade do tempo é na escola e a outra metade da carga horária obrigatória é organizada com experiências práticas no trabalho. Na CEPE o Curso Técnico em Recurso Pesqueiro está disponível na modalidade de Educação de Jovens Adultos e Idosos, segmentado em etapas que refletem o Ensino Médio, e por isso, ajustando seu formato para adultos.

Nessa condição, o curso possui dois anos de duração, que quinzenalmente se alternam o tempo escola e o tempo família, reduzindo mais uma vez pela metade o tempo na escola. O currículo apresenta 24 disciplinas que precisam ser trabalhadas durante esses dois anos de formação e sobre essa questão, a professora de propedêutica n. 2 declarou: *“isso é uma coisa que eu critico, porque eu acho que a gente poderia condensar mais o curso, é um curso muito extenso teoricamente, pra pouco tempo”*.

A categoria tempo escola destaca-se nesta pesquisa como o tempo utilizado na escola formal profissional, que se difere do tempo escola da Pedagogia da Alternância. O que parece ser redução de tempo, quando trabalhado de modo proposto na subseção 2.2 que trata de filosofia de integração do trabalho como princípio educativo, porque ultrapassa a didática, e amplia o conhecimento de modo ressignificado. Na CEPE esse tempo parece ser aproveitado ao máximo quando se leva em conta que o tempo reduzido devido característica da modalidade EJAI, é compensado pelo período de tempo integral, e a realização de atividades práticas no espaço escolar, na medida das possibilidades.

4.4.2 Categoria: Tempo Família

Essa categoria foi discutida na subseção 2.1 dessa pesquisa e tratou da relação histórico-dialética entre o trabalho como princípio educativo e a proposta da Pedagogia da Alternância. Na oportunidade, foi abordado a apropriação deste tempo de formação na família, junto ao trabalho na intermediação teoria e prática, por estágios em empresas, já em vários países da Europa e Brasil.

O tempo família vivenciado no trabalho, na formação em Pedagogia da Alternância é um grande diferencial para a Educação do Campo e não se trata de estágio ou período de observação junto empresas e técnicos que já executam o trabalho. Não trata da prática subsequente, quando ocorre a parte teórica apartada da profissional. É o tempo no qual o(a) estudante volta do período de imersão, de provocações práticas e procura relacionar no tempo escola o significado teórico do observado na vida prática e vice-versa.

O retorno do tempo família, trabalho para tempo escola fomenta qualidade do processo de aprendizagem, e isso resulta em planos de aula para momentos futuros, projetos para visitas a lugares que podem acrescentar conhecimentos ou no próprio negócio da família e comunidade, esse território de moradia. Na Pedagogia da Alternância, a escola possui identidade, lugar que o(a) aluno(a) se enxerga como sujeito com possibilidade de mudança.

A Pedagogia da Alternância não articula apenas espaços diferentes, é preciso “colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação”, já que “é uma pedagogia de saber partilhado”, que utiliza as diferenças e contradições como fonte formadora (Queiroz, 2004, p.103). Trata-se do tempo família de jovens ribeirinhos amazônicos com todas as especificidades geográficas, econômicas e sociais descritas anteriormente. Contudo, para a mãe do estudante, moradora na ilha de Arapiranga, é um tempo que ela não compreende o sentido, conforme se observa no trecho da entrevista: *Minha amada, a vida do Antônio Carlos é a seguinte aqui em casa. Amanhece o dia, toma café, eu cuido do meu serviço da casa, né? E aí ele fica por aí, é celular, entendeu?*

Na oportunidade, havia sido entregue pela equipe pedagógica um caderno de atividades, no qual havia um conjunto de questões, de várias disciplinas para aquele período e foi solicitado à mãe que cobrasse do filho a realização da atividade. De acordo a observação de campo realizada junto aos(as) estudantes, esse tempo em família pode significar várias oportunidades, e por isso foi perguntado o motivo da escolha do curso, obtendo-se as seguintes respostas:

Primeiro foi porque eu tava muito atrasado na questão de do estudo. E também porque os 15 dias, enquanto a gente tá em casa, a gente pode trabalhar, os outros 15 dias estudar, trabalho como mestre de frota (um tipo de almoxarifado para as necessidades do barco na viagem). Fica mais fácil” (O estudante, 2024).

Quando me falaram, por causa que tem muito a ver comigo, assim, né? Porque eles trazem algumas ideias, alguns recursos, né? Tudo eles ensinam pra gente aqui. Ah, então, assim, desde quando eu entrei aqui, melhorou muito a minha vida lá fora, né? Lá na minha comunidade (A estudante Jutuba, 2024).

Eu gosto, né? Porque é 15 dias aqui na escola, aí, aí os 15 dias que eu passo lá, é ajudando a minha família, né? Realizando as tarefas lá da casa, indo pro mato. Eu não apanho açaí. Antes eu apanhava, mas agora é só desbulho mesmo. Ajuda a desbulhar. Aí esses 15 dias que eu passo por lá, é tudo para mim mesmo. Você tem quantos irmãos? Contando comigo, nós somos três. Eu sou a mais velha com 17 anos, uma menina e um menino. O menino é um caçula, ele tem treze anos, ele apanha muito açaí e ajuda na pesca também, ele ajuda. É a família toda, né? (A estudante Jutuba, 2024).

Para o estudante em questão, o tempo família quinzenal, na maioria dos casos pouco se relaciona com o estudado no curso técnico. Porém, ao ser perguntado sobre o futuro profissional, considera a possibilidade de no futuro fazer um curso para chefe de máquinas para trabalhar em barcos. Em conversa com colegas desse aluno, que estavam presentes no momento da entrevista e moram em Caratateua, responderam que durante o tempo família, um ajuda a mãe na venda do açaí batido, outro aproveita para fazer atividades físicas na academia e outros se comportam como se estivessem de férias, em atividades lazer.

A estudante moradora da ilha do Jutuba parece estar entre os(as) pouco(as) estudantes, a única mulher, que na quinzena tempo família trabalha com a pesca e procura na medida do possível relacionar teoria e prática nos dois ambientes formativos tempo escola e tempo família. É importante ressaltar o fato de se alternar a atividade de pesca e extrativismo de açaí, conforme os dois períodos climáticos do ano, não chega a se caracterizar como estações, visto que o calor se mante durante todo ano, ora seco ora úmido; é nomeado de inverno e verão amazônica³⁴.

Isso impacta na frequência dos(as) alunos(as) na escola, isso porque os(as) alunos(as) deixam de ir à escola para realizar o trabalho de coleta de açaí na safra, que é mais rentável e contribui sensivelmente para a renda anual das famílias ribeirinhas. A

³⁴ O inverno amazônico começa em novembro ou dezembro e termina em maio. Já o verão amazônico começa em maio ou junho e termina em meados de novembro. O inverno amazônico é marcado por chuvas mais constantes, mas temperaturas ainda altas. O verão amazônico é a estação mais seca, com altas temperaturas e baixa umidade relativa do ar. Em tempos de mudança climática, o padrão desse características está mudando, hora se prolonga ou se estende o tempo chuvoso ou tempo seco.

estudante explica que “no inverno a pesca de peixe é pra venda, e no verão é pra consumo, por que o açaí é colhido no verão e pesca no período chuvoso”. Segundo a direção, quando as quinzenas de tempo família ocorrem no período da coleta de açaí (importante atividade financeira), muitos(as) alunos(as), não retornam para o tempo escola, visto a grande demanda de trabalho e acesso a melhores recursos financeiros.

No âmbito administrativo, a falta de adaptação do Sistema de Informação de Gestão Acadêmica (SIGA) da PMB para registrar esse período tempo família, de lançamento de frequência e avaliação dos(as) estudantes, como acontece nas escolas formais da Secretaria Municipal de educação/SEMEC, interligadas ao MEC é necessário adaptações a educação formal para atender o sistema.

Na concepção dos professores(as) efetivos(as), essa categoria tempo família é um problema que tem sua origem em duas questões: a primeira é que após a gestão dos idealizadores Rozinaldo Batista, então diretor de pesca e aquicultura da Secretaria de Aquicultura do Estado do Pará e a professora Therezinha Gueiros, na época Secretária de Educação do município, a escola deixou de ser um projeto municipal, perdendo investimentos e projeção como futuro Instituto de Pesca.

Com o tempo, as parcerias da área de pesca, que atraíam as associações de pescadores e as famílias de pescadores das ilhas foram se afastando por falta de identificação com o curso. O professor Técnico n.1 resume esse contexto no recorte da entrevista a seguir.

[...]Então isso foi meio que se perdendo. Nesse período aí de 2013, até 2020, foi esses oito anos do mandato do Zenaldo, a gente perdeu muita coisa, porque a escola ela foi se fechando. Pra você ter uma ideia, fazendo um resgate de quando ela foi criada em 2008 até final de 2012, nós tínhamos uma série de convênios aqui. Como era que fazia? A gente ia nessas instituições públicas ou privadas, conversava, sobre a possibilidade ou de firmar convênios ou termos de cooperação técnica. Eu e o Sr. Rosivaldo, que era o diretor na época aqui. Então, a gente ia fazer esse trabalho. A gente ia na Marinha, ia no ICMBU hoje, que era o CEPINÓ, que é o Centro de Pesquisa do Norte do Brasil, do ICMBU, que na época era IBAM, hoje é o ICMBU. Então, a gente ia lá, conversava, a gente fazia esse meio de campo. E aí, no final, a professora Terezinha, que era a presidente da fundação na época, só ia lá no evento para assinar o termo de convênio. Quando era para oficializar, ela ia fazer aquele evento todo. Então, se formalizava assim. De 2013 para cá, a gente perdeu essa autonomia que a gente tinha. A gente tinha autonomia até o final do mandato do seu marido [...].

A segunda questão é que para matricular novos estudantes, professores(as) e gestão precisaram ir até às ilhas, fazer uma busca ativa de casa em casa para convencer os(as) alunos(as) evadidos do sistema escolar a retornarem. Como a escola trabalha com

a oferta do segundo nível do Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJAI, atraíram para a escola muitos(as) alunos(as) que estavam há muito tempo afastados e fora da idade regular do sistema de ensino, principalmente da ilha de Caratateua. A mãe do aluno da ilha de Arapiranga e o professor da propedêutica n. 1 e n. 2 relatam essa situação.

[...] Olha minha querida, deixa eu te explicar a situação do meu filho. Ele repetiu o sexto ano cinco vezes. Não foi por falta de incentivo, aconselhei, mas eu cheguei a um ponto de dizer, pra mim chega, eu não aguento mais, ele não quer, então eu não vou insistir. Aí ele parou de estudar, nós morávamos na vigia na época, aí a gente veio embora pra cá, pra ilha, e ele parou de estudar, tá? Não tava estudando. Foi nesse período que veio o pessoal da escola, a diretora, a equipe, né? Pra fazer a busca ativa. E veio atrás de aluno, né? Aí chegou aqui...e ele aceitou voltar até porque faz duas séries no ano, né? Ele disse que queria, né? Foi que ele começou a estudar[...] (Mãe entrevistada, 2024)

[...], mas a gente precisa ter cuidado, porque pra esses alunos daqui, se a gente não tiver atento, fica parecendo que eles têm a quinquena de aula e férias, aula e férias, aula e férias. Porque quando eles estão na quinquena de alternância, que seria o tempo-comunidade, eles não estão relacionados com nenhum saber tradicional que é trabalhado. Que é a proposta do Curso Técnico, que é a proposta do Curso Técnico. E que só é possível ser curricular na pedagogia de alternância por causa disso.

Essa luta travada pelo MST, pelas CEFFAs, ela só é possível por causa disso. E aqui, talvez por ser essa iniciativa pública, administrativa, municipal também, não tem o papel da comunidade. Talvez por isso aí que vai se desvirtuando, vai se perdendo. Porque no início tenta, e aí não.

Aí começam a entrar os alunos daqui, porque a escola está inserida aqui. Aqui é uma ilha, mas é uma ilha urbanizada e ligada por uma ponte. E quando tem uma ponte, tem um significado muito diferente, né? Embora tenha essa reflexão de que da ponte pra cá é diferente, mas a ponte faz diferença. Também. Faz diferença, né? Essa possibilidade de se locomover, ela faz diferença, né? Então quando tem esses alunos daqui, e a gente não tem uma contra proposta pra eles, pra dizer, olha, o nosso currículo é esse por causa disso, a gente acaba se perdendo, e aí tem que ter muito cuidado por isso, porque isso enfraquece[...] (Prof. Prop. nº1, 2024)

[...]A gente tenta fazer essa conversa com os pais, de tentar conscientizar, né? Da importância da família na vida escolar desse aluno, né? Mas é muito difícil, é muito difícil a gente trazer a comunidade pra dentro da escola. E mesmo quando a gente vai lá, é difícil. A gente tenta fazer essa conversa com os pais, de tentar conscientizar, né? Da importância da família na vida escolar desse aluno, né? Mas é muito difícil, é muito difícil a gente trazer a comunidade pra dentro da escola. E mesmo quando a gente vai lá, é difícil[...] (Prof. Prop. nº2, 2024)

As declarações identificam que ao longo do tempo, a visão do poder público sobre a importância de a escola atender os pescadores ribeirinhos mudou e com isso, os investimentos e suporte técnico também se esvaíram. A entrada de alunos(as) que não

estão vinculados(as) ao trabalho pesqueiro descaracteriza a formação pela Pedagogia da Alternância praticada na escola e torna, conseqüentemente, o período de formação em família no trabalho inócuo.

4.4.3 Categoria: Mediações Pedagógicas na concepção da Pedagogia da Alternância CEFFAs

Esta seção reitera o disposto na subseção 2.3 que detalhou sobre as mediações didáticas, instrumentos utilizados pelas EFAs do CEFFAs e que também dispostos no Parecer do Conselho de Educação Básica do Brasil (CEB) n. 01/2006 (p.4). Não se trata de uma receita pronta que deve ser seguida rigidamente, porém aponta o caminho para se chegar à Filosofia de Educação proposta pela Pedagogia da Alternância para atender à Educação do Campo. Begnami (2018, p. 125) enfatiza esse contexto das mediações didáticas, indicando que:

os Mediadores Didáticos não estão prontos, absolutamente fechados e numa lista a ser cumprida. Eles são produtos criativos desenvolvidos nas práticas educativas do movimento CEFFA ao longo de sua história. Precisam ser sempre recriados, ressignificados, em acordo com as exigências atuais, à realidade de cada território e dos sujeitos implicados.

Conforme apresentado nessa pesquisa anteriormente na subseção 2.2, as mediações pedagógicas são instrumentos didáticos e práticas desenvolvidas para a formação integral do(a) jovem campestre(a), quando aplicada de forma integralizada como sugerida pela CEFFAs. Contudo, escolas de educação formal, propostas sob práticas pautadas na Tendência Liberal de Educação podem fazer uso dessas mesmas mediações, ainda que de modo desconectado da realidade do estudante. Significa que apenas em conjunto e articuladas coletivamente entre os atores que compõem as comunidades, as associações familiares e os movimentos sociais, podem promover uma educação emancipadora.

Compõem as mediações didáticas: o plano de formação, plano de estudo, colocação em comum, caderno de síntese da realidade do(a) aluno(a), fichas didáticas, visitas de estudo, intervenções externas (palestras, seminários, debates, etc.), experiências (projeto profissional do aluno), visitas à família do(as) jovens, caderno de acompanhamento da alternância e avaliação (contínua e permanente). Segue Quadro 8 que relaciona os objetivos das mediações didáticas às suas funções pedagógicas.

Quadro 8 - Organização das mediações didáticas da Pedagogia da Alternância

Objetivos	Mediações	Função Pedagógica
Mediações de pesquisa	Plano de Estudo	Pesquisar a realidade a partir de tema gerador
	Folha de Observação	Complementar à pesquisa da realidade.
	Viagens e visitas de estudo	Confrontar teoria e prática, complementar e Aprofundar a pesquisa da realidade
	Intervenções Externas	Compreender, interagir com a experiência e aprofundar a pesquisa da realidade vivenciada
	Caderno da Realidade Livro da Vida.	Anotação escrita e ilustrada das pesquisas vivenciadas nas visitas, nas intervenções...
Mediações de Articulação	Caderno da Alternância	Registrar e avaliar todas as atividades no tempo escola e comunidade e os colaboradores na formação
Escola Comunidade	Visitas dos educadores às famílias/comunidades	Momento pedagógico, social e técnico. Favorece o conhecimento da realidade dos estudantes e potencializa a relação das famílias, comunidades e escola.
Mediações de troca de Saberes	Colocação em Comum	Socializar e, problematizar o tema da pesquisa da realidade. Monitor e Coord. Pedagógica
	Cadernos ou fichas didáticas	Plano didático com conteúdo das disciplinas ou áreas com base temáticas dos Planos de Estudo.
Mediações de Animação da vida de Grupo	Tutoria	Acompanhamento personalizado, feito pela equipe de educadores monitores
	Serões de Estudo	Atividades artístico-culturais à noite
	Organicidade	Auto-organização dos estudantes em grupos de trabalho, de estudo, de lazer,
Mediações de avaliação	Avaliação semanal	Avaliação coletiva por semana escolar
	Caderno de Alternância	Tem espaços para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem
Mediações de inserção social e profissional	Vivências e Estágios	Comunitário, social, técnico-profissional
	Atividade de Retorno	Experiência vivenciada na família ou comunidade no âmbito produtivo, social, ambiental, cultural, político) que resultará no tema de estudo do caderno da realidade.
	Projeto Profissional	Resultado do diagnóstico, planejamento com possibilidade de gerar trabalho e renda.
Mediações de Orquestração e gestão das Alternâncias	Plano de Formação	Plano com objetivos educativos que organiza as alternâncias e as demais mediações didáticas, dá tema ao currículo e articula as disciplinas o saber escolar e popular.
	Reuniões da equipe pedagógica e organização semanal	Trabalho pedagógico que visa a preparação das atividades, a distribuição de atividades e uma engenharia organizativa semanal.

Fonte: Adaptado de Gimonet (2007) e Begnami (2018).

O objetivo específico que justifica destacar mediações didáticas como categorias de análise é identificar junto aos estudantes e professores(as) quais as práticas da Pedagogia da Alternância, referenciadas pela experiência da CEFFAs, estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE. Ademais, justifica-se por

verificar as práticas desenvolvidas por esse curso técnico que cooperam para a formação do(a) aluno(a).

Nesse sentido, seguem abaixo as declarações dos professores(as), gestão e estudantes. Estes confundiram atividades escolares pontuais com instrumentos pedagógicos, conforme Quadro 8 apresentado anteriormente:

[...] O serão é entendida como um momento de troca social e cultural. Não há um planejamento, depois de quase nove horas de atividades diurna é impossível tornar esse momento continuação de aula formal[...] (Direção).

[...] Não realizamos as mediações tal qual apresenta a Pedagogia da Alternância, não há formação e condições para tal. Sou monitor e aproveito esse momento de serão para conhece-los, jogar e orientar na alimentação. Uma grande falha é que a gente não consegue aplicar esses instrumentos[...] (Prof. Prop. nº1)

[...] O serão acontece, talvez de outro modo, porque depois de um dia cansativo os alunos usam o tempo para alimentação, lazer, jogar, ouvir música. Poucas, mas realizamos pequenas viagem de visitação a universidades como UFRA Castanhal e as famílias a visita é restrita a uma vez na quinzena[...] (Prof. Téc. n.1).

[...] Visita a comunidade, as demais não [...] (Profa. Prop. n. 2).

[...]O serão a noite é um momento de vivência cultural, de descanso, porque o aluno passa mais de oito horas estudando [...] (Profa. Téc. n. 2).

A partir das declarações, foi observado durante a pesquisa de campo o uso de algumas mediações didáticas descritas como meios importantes para construir essa Pedagogia da Alternância inteira e integrativa. Os serões, as visitas quinzenais às famílias, visitas de estudos e o projeto de vida profissional do(a) estudantes.

Os serões na CEPE corroboram a proposta constituída pelas CEFFAs. É utilizado, após término das atividades diurnas, portanto, à noite. É o momento em que os(as) alunos(as) vão para a cozinha organizar o jantar que foi preparado pelas cozinheiras da escola durante a tarde, arrumar a cozinha e usar o tempo livre para atividades em grupo ou individuais, como ouvir música, jogar, conversar, ou seja, momentos culturais de lazer, de conhecimento mútuo entre os próprios estudantes, e estudantes e professores(as) e estudantes.

Como os(as) professores(as) e a direção afirmaram, os serões são o momento livre para descanso depois de um dia de estudo. Cabe ressaltar que à noite ficam apenas os(as) professores(as) monitores(as) e um porteiro, que fica na entrada principal onde está localizado o portal da instituição. Vale lembrar que a escola não tem muros, está cercada de vegetação alta os fundos passa um furo³⁵ do rio Maguari. Logo, o professor monitor é

³⁵ [...] para os comandantes os furos “são canais de rio menores, só aparecem na cheia, atravessam as ilhas, entram nos continentes, ligam um paraná a outro, mesmo” (Nogueira, 2006).

o único responsável pelos estudantes, sem nenhum apoio da guarda municipal ou polícia militar e assim se pronunciou na entrevista:

[...] Teve um tempo, que a gente tava com muito aluno, fazia uma monitoria aqui com 32 alunos. É muito isso, muito aluno numa escola sem muro, sem grade, isso aqui é desespero, assim a gente tinha o papel do monitor de apoio. Porque eles tinham que estar o tempo todo atento, assim. A gente não consegue ter controle pra todo esse espaço[...] (Prof. Prop. nº1, 2024)

A mediação didática visita de Alternância, é realizada pela escola junto às famílias dos estudantes, porém, só consegue uma visita quinzenal às famílias em cada ilha atendida pela escola. De acordo com as entrevistas não há condições de agendar mais que isso:

[...] dificuldade de barco para visitas aos alunos no tempo família[...] (Direção, 2024)

[...]Tu já não consegues nem fazer a visita quinzenal de alternância. O cara não te garante o transporte pra você fazer a visita de alternância. Imagina pra monitorar um projeto, semanalmente [...] (Prof. Téc. nº1, 2024)

[...]Muitas das atividades como observação na comunidade, atividades que dependem do transporte, fato impossibilitado pela dificuldade de disponibilidade de transporte[...] (Prof. Téc. nº2, 2024)

[...]tinham cinco alunos do MST aqui, e hoje não tem mais. Mas não tem mais por que foi cortado o transporte escolar. Eles ficavam aonde? Mosqueiro. No assentamento de lá. E aí... foram suspendendo o transporte escolar, depois até se conseguiu no diálogo com a diretora que voltasse, mas aí já eles não voltaram, enfim [...] (Prof. Téc. nº1, 2024).

[...] Aí vocês querem voltar ao diálogo com o pessoal do MST, com as associações de pesca? Sim e de barqueiros de transporte fluvial, onde tem organização social dentro dessas ilhas, os próprios centros comunitários também[...] (Prof. Téc. nº1, 2024)

E quem é que faz esse diálogo da escola com esse pessoal? É a gente. A gente vai ter que ver até agora, vai precisar deles até para ir atrás, porque embora é um poder público Cláudia, na hora que ele tá sem Recurso financeiro, corta logo o combustível da visita de alternância. Ele vai garantir o mínimo, que é o combustível do transporte escolar básico[...]

Algumas ilhas ribeirinhas amazônicas estão localizadas em região de difícil acesso, muitos moradores dependem de barcos ou “rabetas” de outras pessoas para se locomover, outros possuem o meio de transporte, porém precisam garantir combustível para saírem das ilhas. Em uma visita de observação de campo à Arapiranga, pais declararam que os filhos não iriam à escola caso não houvesse barcos da escola para

buscar naquela semana³⁶. Essa necessidade se estende à escola para as visitas e viagens de estudos, prática educativa indissociável na formação em Alternância.

A terceira mediação didática encontrada foi a *viagem* ou *visita de estudo*. Para o curso técnico profissional, essa mediação é de vital importância, uma vez que promove a relação teoria e prática profissional, cria conexões entre os jovens, instituições e comunidade e expõe o(a) jovem alternante às experiências ainda não vivenciadas. Para Zamberlan (1996), a visita e viagens de estudo são atividades pedagógicas com intencionalidade e objetivos definidos a serem alcançados antes e depois da visita, e por isso precisa ser planejada e organizada coletivamente, para posterior problematização e reflexão (Angelo; Moro; Benísio, 2023).

Para os(as) professores(as) da área técnica, a utilização desses recursos técnicos pedagógicos, impacta muito no resultado da formação do(a) estudante alternante:

[...]E outra coisa, esse custo, investido no modelo de Curso Técnico em alternância já é um custo bem reduzido, porque ele está no modelo da EJA, que forma em totalidade, que diminui dois anos em um. Ou seja, já é mais econômico, é mais rápido. E os 15 dias que o aluno não está na escola também diminui os custos. O custo é a gente ir lá. Tipo, três viagens, por exemplo, digamos assim. Mas até isso é difícil de garantir, fazemos algumas viagens para castanhal na UFRA quando conseguimos transporte. É complicado isso[...] (Prof. Téc. nº1)

Diante das declarações e observação em campo foi possível identificar que tanto a visita às moradias dos(as) estudantes nas ilhas, como as visitas e viagens de estudo são inviabilizadas na CEPE pela oferta insuficiente de transporte, tanto fluvial como rodoviário. Essa impossibilidade de locomoção, impede o desenvolvimento e acompanhamento de projetos nas comunidades e dos(as) estudantes no tempo família, além de comprometer decisivamente a formação via projetos e atividades externas.

A mediação *Projeto de Vida* do(a) jovem é um instrumento para planejar as etapas da sua vida e as ações necessárias para alcançar seus objetivos. É articulado com a formação escolar e com a realidade do trabalho e da vida do jovem camponês, promovendo a integração entre teoria e prática.

Dessa forma, como sugerido pelo CEFFAs, como um projeto que vai se articulando no decorrer dos estudos, não ocorre na CEPE. A escola propõe o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), todavia nomeia de Plano Projeto Profissional de Vida

³⁶Esse fato aconteceu devido um grupo de alunos da ilha de Arapiranga consumirem álcool durante o período de intervalo de almoço na escola, esse fato gerou a suspensão de uma semana na escola, como se tratava de período de avaliação final, a escola permitiu que os alunos passassem o dia, porém teriam que garantir o próprio transporte de ida e volta. Cabe ressaltar que o problema de etilismo entre os jovens ribeirinhos, principalmente durante os fins de semana e o tempo família é muito comum.

(PPVA). Este projeto é construído na quarta totalidade, ou seja, no final do curso e deve apontar uma perspectiva relacionada a um determinado trabalho futuro na área da pesca. Sobre isso, assim explanou a professora propedêutica n. 2:

[...]É o momento que a gente busca com aquele aluno, fale de um tema que faz parte da realidade dele, da vida dele. Então, a gente consegue avaliar melhor e ter esse contato de fato com a realidade desse aluno, porque a gente preza por isso, de ele fazer um trabalho que esteja relacionado com a vivência dele. Até para ele ter facilidade de falar, porque é um trabalho que é apresentado. Então, você vai pedir para um menino daqui de outeiro que nunca pescou um peixe falar de pesca? Mas um menino que trabalha com peixe, que é pescador, que trabalha com pesca... Pra ele, ele tá falando do dia a dia dele. O principal papel do professor monitor é acompanhar de perto os alunos sob sua responsabilidade, na construção desse projeto [...] (Profa. Prop. nº2).

No Quadro 8, que tratou da organização das mediações didáticas não foi encontrado o projeto de vida do aluno, tal qual realizado pelo CEFFAs na CEPE. Esse projeto é pautado a partir de um tema gerador desenvolvido no início do curso e alimentado a partir das experiências vivenciadas ao longo do curso. São processos distintos, construir ao longo do curso é processo de aprendizagem que estão integrados, tanto é incorporado a observação do tempo família, quanto articulado ao tempo escola, que resulta em elementos para intervenções futuras.

Talvez o projeto da CEPE no final do curso se aproxime mais do Projeto Profissional do Jovem, que é o resultado do diagnóstico, planejamento com possibilidade de gerar trabalho e renda futuro. No caso da CEPE, essa projeção de trabalho futuro não foi identificada. É importante ressaltar que esse Projeto Profissional do(a) estudante deve estar ligado àquilo que ele e a família trabalha no dia a dia e que promova o desenvolvimento, ou seja melhoria do lugar. Para Pozzebon e Vergutz (2013, p. 11), o projeto profissional é:

O projeto é educativo, sendo desenvolvido com o acompanhamento da escola, mobilizando e articulando os diferentes conhecimentos para construí-lo. É profissional no momento em que se baseia na profissão real, fazendo com que os jovens possam resolver e encontrar soluções para os problemas da vida produtiva. E tem como finalidade o desenvolvimento local, pois parte da realidade concreta e pode ser um gerador de sinergias entre pessoas e instituições (2013, p.11).

Nesse aspecto, o trabalho solicitado como PPVA ou TCC é um problema para alunos(as) que não estão comprometidos com o trabalho vinculado ao Curso Técnico em Recurso Pesqueiro ofertado pela instituição. Conforme declaração dos participantes, especificamente a professora da disciplina de Propedêutica n. 2, que muitos não tem relação com o curso técnico, o que dificulta a construção do projeto.

Isso acontece, porque a escola se afastou das comunidades, associações, empresas e instituições ligadas à pesca, perdendo o contato com seu público-alvo. Na ausência desse público e diante da necessidade de acolher os inúmeros alunos(as) fora da idade série, a escola se distanciou de seus objetivos originais de criação, muito por falta de recursos técnicos, financeiros, parcerias, autonomia administrativa. O professor Técnico n. 1 está na escola desde sua fundação e relata como funcionava logo depois de criada e as mudanças após essa gestão municipal.

É, a gente teve um tempo aí que a gente recebia material da Nippo Brás, que é uma empresa japonesa que tem aqui em Belém. Ela processa muito salmão o que gera muito resíduo. Eles mandavam pra gente, hoje a gente tá sem essa parceria, né? A gente tá com dificuldade hoje de conseguir material pra trabalhar.

E aí a gente fica nessa expectativa de conseguir o material ou não. Mas a minha intenção era essa, fazer hambúrguer, linguiça, uma série de produtos à base de carne de peixe e por aí. Que é pra eles praticarem realmente, porque não adianta apenas dá uma aula teórica, né?.

Então isso foi meio que se perdendo. Nesse período aí depois de 2013, a gente perdeu muita coisa, porque a escola ela foi se fechando. Pra você ter uma ideia, fazendo um resgate de quando ela foi criada em 2008 até final de 2012, nós tínhamos uma série de convênios aqui.

Como era que fazia? A gente ia nessas instituições públicas ou privadas, conversava, sobre a possibilidade ou de firmar convênios ou termos de cooperação técnica. Eu e o Sr. Rosivaldo, que era o diretor na época aqui. Então, a gente ia fazer esse trabalho, tinha bastante autonomia aqui na escola.

A gente ia na Marinha, ia no ICMBU hoje, que era o CEPINÓ, que é o Centro de Pesquisa do Norte do Brasil, então, a gente ia lá, conversava, a gente fazia esse meio de campo. E aí, no final, a presidente da fundação na época, só ia lá no evento para assinar o termo de convênio. Quando era para oficializar, ela ia fazer aquele evento todo. Então, se formalizava assim. Depois desse período fomos perdendo tudo.

Diante das questões apresentadas pelo professor monitor Técnico n. 1, é importante retomar Gimonet (1998) quando aborda a importância das redes de parceiros co-formadores e a multiplicidade de atores como pais, responsáveis, empresas parceiras, monitores, formadores e alternantes em grupo. Essa rede de relações intervém na formação e resulta em um complexo psicossocial de relações ao qual o(a) jovem alternante faz parte. Logo, sem essa efetiva rede de formação a prática em Pedagogia da Alternância está fortemente comprometida de seus objetivos formativos.

Avaliação da aprendizagem é uma mediação valorizada em quase todo processo educacional da CEFFAs. Essa categoria de análise por si só já permite identificar muito sobre a filosofia educacional da escola. No caso da Pedagogia da Alternância, a sugestão

é que a avaliação ocorra semanalmente e em grupos, que se utilizem várias abordagens avaliativas como a avaliação diagnóstica; formativa; somativa de modo contextualizado, participativo na perspectiva qualitativa e quantitativa, cada uma em complementariedade a outra, nunca isoladas.

Na Pedagogia da Alternância, a avaliação do aprendizado ocorre de maneira contínua e integrada, com o objetivo de não apenas mensurar os conhecimentos adquiridos, mas também de acompanhar o crescimento do estudante em sua dimensão social, cultural e profissional, levando em conta a relação entre o contexto escolar, familiar, local e o trabalho.

Na CEPE há uma diversidade de instrumentos avaliativos que perpassam pela observação, trabalhos escritos, participação e interação em atividades e provas escritas. Quando perguntados sobre as práticas avaliativas utilizadas na escola, as respostas foram as seguintes:

Participação em projetos; prova escrita e comportamento. (Aluno, 2024)

Presença; Trabalho e apostila (A estudante, 2024)

Projeto de vida, que representa uma proposta de projeto a partir do estudado. Vale como trabalho de conclusão de Curso Técnico. (Direção, 2024)

Atividades práticas, teóricas (prova) (Prof. Prop. nº1, 2024)

Na verdade, aqui a gente nem trabalha com nota, né? Mas a gente faz as nossas avaliações, inclusive essa reunião que a gente tá tendo hoje é o conselho, né? Pra gente falar sobre o rendimento dos alunos. né, se eles dão avanço, se eles têm condições pedagógicas, né, pra isso. (Profa. Prop. nº2, 2024)

É de tudo um pouco prova, atividades práticas (Prof. Téc. nº1, 2024)

Além de declarado pelos professores(as), durante a pesquisa de campo foi identificado a entrega de um conjunto de atividade de várias disciplinas (um tipo apostila) para a quinzena em tempo família, sendo que essas atividades seriam devolvidas no retorno ao tempo escola para correção. A prova escrita é uma ferramenta muito utilizada em grande parte das escolas formais, parece dar segurança ao professor para verificar o quanto foi aprendido, e segundo o professor de propedêutica n. 1, ajuda na preparação para as provas do ENEM. Por fim, a CEPE também trabalha com conselho de classe onde os(as) professores(as) fazem uma avaliação qualitativa e individual dos estudantes, de modo bimestral.

A avaliação da aprendizagem na CEPE acontece de forma mista, trabalhos, provas, participação em atividades, porém não foi relatada a avaliação coletiva. A falta

de integração entre tempo escola e tempo família dificulta a percepção dos(as) professores(as) sobre a aprendizagem na relação teoria e prática. Como o trabalho proposto pelo curso não está na realidade dos(as) alunos(as), a preocupação docente se volta para ampliar as possibilidades de oportunidades dos(as) estudantes preparando-os para o ENEM.

4.4.4 Categoria: gestão pública e a Pedagogia da Alternância

O projeto educativo na Pedagogia da Alternância trata das finalidades e das metas, dando sentido e definindo sua condução. O projeto se coloca em um duplo ponto de vista: o da instituição organizadora da formação e o de cada alternante (Gimonet, 1998). Para o CEFFAs, a elaboração do projeto educativo é de responsabilidade das associações das Casas Familiares Rurais, mas nem sempre estas Casas conseguem recursos suficientes para manter os custos das escolas em Alternância, que funcionam em tempo integral, com diversas atividades fora do espaço escolar. Desde a criação da Pedagogia da Alternância na França e depois no Espírito Santo, quando encerrou a parceria financeira entre Brasil e Itália, as questões econômicas sempre estiveram presentes ao longo da história.

No Brasil, formação pela Pedagogia da Alternância é considerada uma prática em disputa entre os setores marginais da sociedade (os que entendem a necessidade da educação para o mundo do trabalho e os que optam por esta pedagogia como resistência popular no campo) e o poder público e empresarial (que enxerga a possibilidade de formação profissional qualificada para o mercado de trabalho). Dentre os exemplos, estão os Institutos Federais de Educação (IFs)³⁷, referência em educação profissional no país. Segundo Ferreira e Pereira Matos (2023, p. 17):

o curso Técnico em Agropecuária na Pedagogia da Alternância, no nível médio na modalidade integrado, subsequente ou concomitante detém o maior percentual de cursos com a Pedagogia da Alternância na Rede Federal (33%); seguido pelo curso Técnico em Agroecologia (28%) e Técnico em Agroindústria (11%). O curso Técnico em Agropecuária com a Pedagogia da Alternância foi citado em 4 das 5 regiões brasileiras. A região Centro-Oeste foi a única que não citou o curso Técnico em Agropecuária entre os cursos com a Pedagogia da Alternância mencionados.

³⁷ A Rede Federal é composta por 38 institutos federais; dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), nos estados Rio de Janeiro e Minas Gerais; o Colégio Pedro II; 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais; e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Entre essas instituições, 685 unidades descentralizadas fortalecem a EPT e garantem a oferta do ensino profissional técnico e tecnológico de forma pública, gratuita e de qualidade em 596 municípios. Há mais de 1,6 milhão de estudantes em cursos de qualificação profissional, técnicos, de graduação e pós-graduação (MEC, 2024).

Ainda, de acordo as supracitas autoras, foram identificadas nos Institutos Federais 36 cursos técnicos ao todo, sendo que desses 23 são integrados, 13 estão na modalidade subsequente e concomitante, perfazendo um total de 62,07% dos cursos em Pedagogia da Alternância frente aos demais. Experiências como as dos IFs apontam a expansão da educação profissional em Pedagogia da Alternância para formação em áreas que atendam demandas do campo e das áreas urbanas. Contudo, ainda se verifica a relação da Pedagogia da Alternância com uma formação técnica, que busca a qualidade a partir de valores do mercado para o mercado de trabalho. Sobre isso, Gimonet (2007, p. 84) considera que:

a Pedagogia da Alternância vai ao encontro do ideal de funcionamento quando os parceiros não são meros utilizadores ou consumidores de uma estrutura de formação, mas quando são envolvidos, ativos e responsáveis da estrutura e do processo de formação. Eis porque a associação representa, para os CEFFAs, a estrutura indissociável da Alternância.

A Pedagogia da Alternância preserva sua identidade filosófica quando atrelada aos movimentos comunitários, identitários e familiares, com autonomia financeira, administrativa e pedagógica. A associação entre parceiros públicos e formação em Pedagogia da Alternância representa disputa de interesses, rupturas ideológicas e concepções contraditórias quanto aos objetivos da formação omnilateral e da emancipação de todos os sentidos humanos, que não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012).

A educação é historicamente uma condição em disputa entre esses dois terrenos, e quem as promove não está do mesmo lado. Isso não significa que as escolas públicas não formem jovens críticos que consigam avançar e contribuir para as questões de justiça social, como os intelectuais orgânicos, por exemplo. Sim! Isso ocorre, porém não alcança a todos, pois além do sistema de ensino, a falta de acesso a condições dignas de vida e falta de oportunidades concorrem para que muitos fiquem pelo caminho.

A categoria *Gestão Pública* foi selecionada para cumprir com o objetivo específico: identificar junto a direção da CEPE, acerca da gestão da Prefeitura Municipal de Educação Belém (PMB), quanto ao atendimento das necessidades financeiras, técnicas, a alimentação dos(as) alunos(as), transporte, calendário escolar e currículo do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, com base nas demandas da Pedagogia da Alternância.

A escolha por tal categoria justifica-se também pela relação atípica que se estabelece quando a CEPE foi criada pela prefeitura municipal em 2008. Porém, ao ser

anexada à Funbosque permanentemente deixa de lado o projeto inicial de se tornar um instituto de pesca e passa a ser uma escola profissional submetida a rede municipal de ensino, sem que a mesma tenha interesse de fato pelo projeto inicial. Isto faz com que esteja diretamente submetida a atos do gabinete de prefeito, a quem cabe o poder de escolhas que impactam diretamente na condução da CEPE.

Decisões estipuladas no Decreto n. 29.407/96 (PMB, 1996) que cria o Regimento Interno da Funbosque, estabelecem que os três principais cargos de poder de decisão da instituição são os seguintes: Conselho Consultivo, Deliberativo e Presidência. Estes cargos estão sob a escolha direta do prefeito, como preconizam estes trechos do regimento:

Título II, da Estrutura Básica do Centro. Sessão I - Cap. I, Art. 6, O Conselho Consultivo, coordenado por um presidente eleito entre seus membros, é construído por até cinco pessoas conhecedoras das questões ambientais do Município e áreas amazônicas, nomeadas pelo Chefe do Poder Executivo Municipal [...]. Título II, da Estrutura Básica do Centro. Sessão I - Cap. I, Art. 14, § O Conselho Deliberativo é presidido pelo titular da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Cap. II, Sessão I, Art. 23, Do Presidente. O Centro é representado por um presidente indicado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal. (PMB, 1996, p. 51).

Ao analisar o regimento da Funbosque, como uma autarquia³⁸ identifica-se que se trata de instituição com autonomia jurídica, financeira e administrativa. No entanto, todos os altos cargos da instituição – Deliberativos, Consultivos e a Presidência – estão sob as determinações e escolhas do Chefe do Executivo Municipal, o prefeito de Belém.

Logo, essa autonomia não deixa de ser indiretamente limitada e administrada segundo as orientações do Chefe do Executivo, até porque, a verba do Governo Federal/FUNDEB deve ser complementada com recursos do governo municipal, como descrito no Regimento Interno da instituição (conforme Anexo A), que explicita as fontes orçamentárias da fundação.

Nesse sentido, a categoria *Gestão Pública* está implicada em todas as demais categorias tratadas anteriormente. Pode-se considerar que as dificuldades pedagógicas e administrativas para a vivência do tempo escola e do tempo família de modo satisfatório; a ausência de concurso público para docentes e técnicos para compor um grupo permanente de professores(as) e coordenação pedagógica; a falta de formação continuada

³⁸ Autarquia, [...]serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (Priberam *online*, 2025).

com base na Pedagogia da Alternância estão diretamente relacionadas à questão da gestão pública municipal, como se verifica na declaração a seguir:

[...] Ah, então, nessa tua pergunta, vou fazer uma fala a respeito, justamente, que a pedagogia da alternância, ela não acontece como deveria aqui na escola, por vários fatores. Primeiro, histórico, porque quem implementou a pedagogia da alternância não deixou claro para as pessoas o que é, o que deixa de ser, como tem que ser, nisso criou serviços, eu tenho a questão estrutura, eu não tenho suporte [...] (Prof. Téc. n. 1).

Eles não veem essa escola aqui como deles também, se tivessem que ser responsáveis pela educação dos filhos, no momento que eles estão lá com eles. E ser responsável para essa escola não deixar de existir ou continuar existindo.

Porque se é o poder público que deu, o poder público pode tirar. Não é luta, né? É, não é luta. Então, é muita angústia isso assim, a gente viver isso aqui dentro da escola, a gente se tornar um militante da educação do campo, para que essas populações tenham acesso a essa educação (Professor Propedêutica n. 1).

[...] E aí a gente precisa compreender que a gestão pública não é para quem está pisando naquele território (Professor Propedêutica n.1).

Considera-se que a categoria *Gestão Pública* atrelada à formação da Pedagogia da Alternância está historicamente dissonante com os objetivos e concepções filosóficas dessa prática educacional. Mesmo que haja condições estruturais e financeiras suficientes, há ainda necessidade da comunidade, dos familiares e de professores estarem envolvidos coletivamente aos princípios educativos que reverberam na formação profissional emancipatória dos(as) jovens.

4.5 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES

A descrição metodológica dos participantes da pesquisa a partir do seu lugar de fala é componente determinante para a pesquisa de campo, pois é a imersão no universo de vivências, onde a realidade toma forma e se apresenta de diversas maneiras que transcendem as indagações das entrevistas semiestruturadas. As categorias apontaram a realidade contraditória entre o querer, o poder e o fazer, confirmando a existência das diversas Pedagogias da Alternância, modificadas pelos mais diversos contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos, e mesmo enfrentando a força do sistema, resiste.

A categorização com base no CEFFAs constituiu meio eficaz de delimitar limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância diante das muitas práticas existentes. Não que haja uma normatização rígida e inflexível, mas é necessário que o principal objetivo

seja buscado, no caso o trabalho como princípio educativo, a integralização da relação teoria, prática, formação para o mundo do trabalho para se posicionar crítica e politicamente frente ao sistema. Para os participantes da pesquisa, a realidade vivenciada está distante das propostas da Pedagogia da Alternância. No entanto, foi observado que há, filosoficamente, o compromisso social e político com a educação praticada na CEPE, além do respeito e empatia pelos estudantes e acima de tudo: a utopia. Esta última, por sua vez, está relacionada à realização futura, que não se sabe quando, mas que pretende que todos sejam alcançados e transformados pela educação.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, o recorte temático focou a formação técnica da Casa Escola da Pesca (CEPE), orientada pela Pedagogia da Alternância no contexto ribeirinho amazônico paraense. A partir da classificação da Pedagogia da Alternância Justapositiva, Pedagogia da Alternância Associativa e Pedagogia da Alternância Integrativa, buscou-se identificar qual predomina na formação do(as) estudantes do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro, na modalidade Educação de Jovens Adultos Idosos (EJAI).

No processo de desenvolvimento da pesquisa, acrescido do aprofundamento do corpo teórico, foram-se estabelecendo como ponto de partida o problema de pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos relacionados à formação do(a) aluno(a) no contexto da Pedagogia da Alternância e do trabalho como princípio educativo. O amadurecimento da pesquisa atravessou todo o tempo do Curso de Doutorado, principalmente durante a pesquisa de campo, momento de imersão, reflexão e refinamento da análise de dados.

Destaca-se que na hipótese da pesquisa prepondera a contradição, pois ao mesmo tempo em que a formação pelo Curso Técnico em Recursos Pesqueiro pela Pedagogia da Alternância e a EJAI – mantida pela Prefeitura Municipal de Belém – não trabalha com mediações importantes que caracterizam a Pedagogia da Alternância do CEFFAs, possibilita acesso a outras oportunidades, como avanço ao ensino superior (como já acontece) e a saída dos estudantes da comunidade de origem para outras localidades. Diferente da Pedagogia da Alternância, fundada em 1935 na França, o movimento da educação pela Alternância na atualidade, não apresenta essa finalidade ou obrigatoriedade, ou seja, o jovem é livre para ficar ou não no campo.

Considerando responder à base teórica, ao problema, às questões norteadoras e aos objetivos, apresentam-se como principais achados de pesquisa as diversas possibilidades formativas nomeadas de Pedagogias da Alternância, que tanto está a serviço da Educação do Campo, como é cooptada para o mercado de trabalho, ou para promover o aligeiramento do tempo escolar. A base teórica aponta para o entendimento que a Pedagogia da Alternância se revela como uma educação em movimento, com a existência de diversas práticas em formação por Alternâncias.

A prática pedagógica em Alternância está caracterizada conforme os níveis de integralização, entre os tempos escola e família e das mediações didáticas. É essa relação que proporciona sentido e completude para uma educação promotora de desenvolvimento local e emancipatório do(a) jovem.

Foram encontrados na literatura três níveis de formação em Alternância, mas isso não significa uma classificação imóvel e imutável. Por enquanto, as três são referências nas obras sobre o tema, inclusive no Parecer do MEC. Uma destas classificações é identificada como Pedagogia Justapositiva e se refere às práticas entre escola e trabalho, que caminham apartadas entre si, sem que haja relação alguma entre teoria e prática.

A Pedagogia Associativa ocorre pela existência da relação entre atividade escolar e profissional, porém ainda como uma adição, sem reflexão entre teoria e prática. Enquanto a Pedagogia Integrativa, real ou copulativa, apresenta uma unidade entre suas práticas, sendo que uma contribui com a outra ao ponto de se obter um todo integrado.

Identificou-se durante o aprofundamento teórico, a possibilidade de diversas práticas formativas nomeadas de Pedagogias da Alternância. Isso se deve a uma série de fatores, dentre eles o fato de que é preciso considerar os sujeitos envolvidos, o trabalho, o território e quem projeta, financia e administra a escola. Logo, o termo Pedagogias da Alternância é melhor utilizado em contextos e práticas diferenciadas daquelas da Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação em Alternância, que modificam, incorporam ou subtraem das práticas referenciadas pelos centros familiares.

As categorias teóricas trabalho e contradição foram determinantes para embasar as relações do universo social, político, econômico, portanto, histórico e complexo, da realidade concreta que engendra o contexto das Pedagogias da Alternância e a formação do(a) jovem campesino(a). A contradição está intrínseca na relação trabalho e educação, na Pedagogia da Alternância, sendo que as possibilidades se alargam a depender das práticas, das concepções filosóficas e ideologias que as constituem. Nesse sentido, tanto poderá estar à serviço da educação emancipatória como da hegemônica. Trata-se de uma prática educacional em disputa entre a educação no campo e o mercado de trabalho e ainda, por quem é proposto o projeto, se pelas Casas Familiares Rurais ou o poder público. Nesta última, há um claro conflito de interesses formativos.

A categoria da historicidade contextualizou e fundamentou o tema da pesquisa conectando-o e dando sentido aos fatos históricos, relacionados às questões sociais, políticas e econômicas, para permitir ao leitor a imersão e compreensão de como a produção material, a exploração dos trabalhadores atravessa o tempo e coaduna para a realidade atual. A pesquisa de campo, por meio das entrevistas semiestruturadas e análises dos dados respondeu ao problema da pesquisa, nesse sentido, a oferta do curso técnico na área pesqueira ofertada para a comunidade, nesse momento histórico, não dialoga com o interesse dos alunos, visto que os mesmos, em sua maioria não estão envolvidos, tampouco, seus familiares com o trabalho da pesca.

No caso da CEPE, a comunidade ribeirinha não vive apenas da pesca, inclusive a coleta de açaí em determinado período do ano é muito mais atrativa economicamente do que a pesca, tanto que afastam os(as) alunos(as) da escola durante toda a safra. Conjectura-se que se o curso estivesse direcionado ao extrativismo de açaí (mais rentável e em plena expansão no mercado nacional e internacional), os(as) jovens responderiam com mais interesse a uma proposta de estudo para o trabalho nessa área.

Sobre as questões norteadoras, a primeira explica a motivação da escola em implantar o Curso de Recurso Pesqueiro em Alternância. A intenção era que a escola futuramente se transformasse em um instituto de pesca – o primeiro de Belém –, justificado pela grande vocação para a pesca na região. O projeto não foi adiante por falta de interesse político e devido à necessidade de independência da CEPE em relação à Funbosque, fato que nunca aconteceu.

A segunda questão norteadora, a qual é também a finalidade do objetivo geral, indaga: dentre as três formas de organização da Pedagogia da Alternância, a Alternância Justapositiva, a Alternância Associativa e a Alternância Integrativa, qual a formação da CEPE adota como prática educativa? Como resultado da investigação e com base nas mediações pedagógicas, do tempo escola, tempo família e ao nível de integração entre trabalho e educação, a formação da CEPE se adequa em alguma medida à Pedagogia Justapositiva.

Essa condição acontece devido à ausência da relação do trabalho no tempo família, com o tempo escolar. Deve-se levar em conta que há na CEPE estudantes de Caratateua que não trabalham, outros trabalham no comércio (como é o caso do aluno entrevistado) e alguns trabalham com extrativismo do açaí e pelo menos dois, no período da entressafra do açaí trabalham com a pesca para o comércio.

Logo o trabalho sobre recurso pesqueiro como princípio educativo, acontece prioritariamente no contexto escolar. Essa característica contribui para identificar o nível de integralização entre os tempos escola, família e das mediações didáticas. É essa relação que dá sentido e completude para uma educação promotora de desenvolvimento do(a) jovem.

As categorias de análises confirmam algumas vivências em Alternância. É o caso dos serões noturnos, das poucas viagens/visitas e do acompanhamento dos monitores junto aos alunos(as) para orientação do projeto de vida (que na escola acontece no final do curso técnico, no formato de Projeto de Vida e TCC). As demais mediações pedagógicas não foram identificadas. As entrevistas semiestruturadas corroboram a falta de formação docente sobre a filosofia e práticas da Pedagogia da Alternância, bem como

a rotatividade de profissionais contratados. Estas questões dificultam a expansão das práticas em Pedagogia da Alternância na escola.

As atividades disciplinares são planejadas individualmente, e quando possível e a depender da área, se propedêutica ou técnica, há uma maior, ou menor relação interdisciplinar. Outra característica do curso é a preocupação dos(as) professores(as) em ampliar as possibilidades dos estudantes para outras áreas de atuação, seja acesso à universidade, como já acontece, ou alternativas futuras. Alguns estudantes moradores das ilhas atendidas vêm conseguindo passar em vestibulares da UFPA ou da Universidade Estadual do Pará/UEPA e seguem como exemplo para a comunidade ribeirinha. Os professores entrevistados sentem que não podem privá-los da oportunidade de serem o que quiserem ser, apesar do tempo escolar reduzido e do grande número de disciplinas que precisam ser ofertadas.

Cabe enfatizar que em todas as entrevistas os(as) professores(as) apresentam um grande apreço pela proposta da Pedagogia da Alternância e relatam que essa abordagem pedagógica aproxima estudante e professor, seja pela disponibilidade maior de tempo na escola com alunos(as) ou para planejar, um diferencial que conecta o conhecimento (quando possível,) à realidade dos estudantes. Este é um diferencial quanto às demais escolas formais, com salas cheias e tempo curto para interação interpessoal.

A última questão norteadora indagou as finalidades da formação pela Pedagogia da Alternância, quais características de jovem compõem o curso ofertado pela CEPE e quais os objetivos de formação para o curso técnico. Essa questão complementa a segunda, e observou-se que professores e gestores percebem a mudança no perfil dos(as) estudantes desde a fundação da escola até os dias atuais.

O currículo do curso para Recursos Pesqueiros foi sendo adaptado para possibilitar a esse novo público outras opções e oportunidades, tanto acadêmicas como para outros projetos de vida. Silva (2023), concluiu sua pesquisa sobre a formação na CEPE, que a escola forma para a liberdade, tanto que a aluna que trabalha na pesca com sua família desde a infância, pretende fazer vestibular para medicina e sair da ilha do Jutuba.

Diante das especificidades da escola, tais como o aligeiramento do curso técnico de dois anos para um; os 15 dias no mês disponíveis para o tempo família, sem atividades no trabalho; a mudança do perfil de alunos(as) atendidos(as); a condensação de 24 disciplinas para o período de dois anos; o fato de estarem sujeitos à gestão pública, observou-se que são elementos modificadores das práticas em Alternância. Pode-se considerar o curso como ambiente de proteção aos(as) estudantes enquanto estão na

escola, pois ao contrário, estariam em maior exposição aos inúmeros riscos, como bebidas alcoólicas ou outro tipo de droga, muito comum nessa faixa etária, além de promoção de sonhos para o futuro.

No que se refere à categoria metodológica *Gestão Pública* e a *Pedagogia da Alternância*, conforme discutido anteriormente, o papel da gestão pública frente à Educação do Campo ao longo da História foi adjetivado quando não pela ausência, por questões de inadequação e desrespeito ao modo de vida e necessidades dos jovens campesinos(as). Dentre todos os níveis da Educação Básica, é no Ensino Médio e Médio Técnico Profissional que o sistema de seleção do trabalhador pelo mercado capitalista, acontece de forma mais incisiva.

Esta pesquisa permitiu desvelar a relação e a contribuição efetiva da gestão pública municipal de Belém à frente da CEPE. Ao ser criada em 2008 (época da gestão do prefeito Hélio Queiros e sua esposa Therezinha Gueiros), a Secretaria de Educação facilitou a realização desse projeto, pensando em alçá-lo a instituto de pesca. Foi um contexto específico e vivenciado somente naquele momento, por aquele governo especificamente.

O governo do prefeito Duciomar Costa (2005-2013) ainda manteve a Senhora Therezinha Gueiros como Secretária de Educação, no entanto, dos efeitos às causas, os demais governos não vislumbraram a CEPE como uma escola técnica diferenciada que atendia um público importante para a economia do Belém. Assim, a escola, sem autonomia, sem recursos técnicos e profissionais efetivos suficientes, e formação docente adequada perdeu as características de uma escola técnica de práticas em Alternância. Essa interpretação deriva da pesquisa e encontra eco na fala do professor ao final do texto categoria: gestão pública e Pedagogia da Alternância.

A investigação realizada junto aos profissionais e alunos(as) da CEPE apontou um conjunto de dificuldades impeditivas para desenvolver o processo formativo demandado pelas práticas da Pedagogia da Alternância. A política de educação hegemônica se utiliza do discurso progressista para nomear suas práticas, porém, as desvirtua, restando somente o discurso de educação para a cidadania.

No passado, a ilha foi utilizada para a transferência de alunos considerados vadios que perturbavam os mais abastados de Belém, levando-os ao isolamento na ilha, sob pretexto de ocupar o jovem com aprendizado de uma profissão em Caratateua. Na atualidade, o prefeito Igor Normando, primo do governador Helder Barbalho do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) eleito em 2024, extinguiu em 10 de

fevereiro³⁹, um mês após sua posse, a Funbosque, notadamente por motivos mercadológicos. A justificativa centrou-se na “redução de custos” e alegação de que 60 milhões anuais é um gasto excessivo para a Fundação. Verifica-se que não foi considerada a proposta educacional voltada para as comunidades ribeirinhas, que atende a quase dois mil alunos(as) em mais de cinco unidades pedagógicas, a partir de projetos como Ecomuseu da Amazônia, Horta do Conhecimento, AMA, Informática Educativa, Biblioteca, Brinquedoteca, Atividades Culturais entre outros.

No momento da conclusão desta pesquisa a escola, nomeada de Escola Municipal Bosque Professor Eidorfe Moreira⁴⁰, atravessava um processo de mudanças profundas e descaracterização. Dentre tais mudanças destacam-se: redução de profissionais, como os (as) acompanhantes de Pessoas com Deficiência (PCD), apesar do aumento da matrícula desse mesmo público em sala de aula, merenda escolar repetitiva e às vezes apenas frugal que levou os(as) estudantes de tempo integral Ensino Médio, por várias vezes a almoçarem em suas próprias casas e retornarem à escola para o turno da tarde (sede), além da falta de ar-condicionado e ventiladores nas salas de aula que atendem ao curso.

A comunidade escolar e alguns pais que foram contra a extinção da Fundação, criaram o movimento chamado “Funbosque Fica” e solicitaram ao Ministério Público a anulação da extinção da Fundação. Até o final do segundo semestre de 2025 não havia pronunciamento acerca do futuro desses dois cursos técnicos de nível médio, tanto da Escola da Pesca, quanto o da sede. Contudo, a comunidade escolar teme a extinção futura dos cursos, devido à não obrigatoriedade de oferta dos mesmos pela prefeitura.

Talvez o achado mais importante desta pesquisa seja realmente a aprendizagem concreta que vem transformando a vida de alguns alunos(as) ribeirinhos amazônicos, esquecidos pelo poder público, mas apoiados por professores(as) resilientes que os ajudam a sonhar, alçar voos e até entrar nas universidades. Outros aproveitaram o conhecimento do curso técnico e mudaram de vida com um emprego que antes não poderiam sonhar, como foi o caso de um aluno que foi trabalhar no sul do Brasil, na área de pesca. É verdade que nem todos os sonhos são realizados por estes jovens, talvez porque alguns ainda nem aprenderam a sonhar, mas aqueles que tiveram sua realidade modificada, merecem os frutos dessa vitória.

³⁹ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/2025/1014/10143/lei-ordinaria-n-10143-2025-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-do-poder-executivo-municipal-e-da-outras-providencias?origin=instituicao>

⁴⁰ No momento final desta pesquisa, a cidade de Belém estava há dois meses de receber a COP-30 (novembro/2025) e a escola estava passando por uma reforma aligeirada, para ser apresentada como uma escola de referência ambiental. Sem concurso público o número de contratos por empresas terceirizadas aumenta a cada dia.

Seja como for, a educação pública salva, mesmo atravessada pela desigualdade social, que seleciona e aliena os seres sociais. Há os que escapam e ocupam lugares que não lhes eram destinados e por isso, esperamos que mesmo atravessando rios, ruas e pontes para chegar às escolas ribeirinhas amazônicas, seja possível alimentar os sonhos e sair da condição de subsistência e vulnerabilidade por meio do conhecimento.

Esta Tese avança no sentido de identificar o quanto a formação em Pedagogia da Alternância na escola Casa da Pesca é impactada pelas políticas públicas hegemônicas que cerceiam direitos de estudantes ribeirinhos amazônicos do Pará. Mas não sem resistência! Concordando com Saviani (2016), acredita-se que a resistência ativa é um meio de empoderamento dos indivíduos e de construção de uma educação pública que atenda de fato e de direito as necessidades dos jovens do campo.

Por fim, deve-se ressaltar que há um campo amplo de pesquisa pouco explorada sobre as Pedagogias da Alternância e as várias vertentes as quais estão relacionadas. Diante da educação para o campesinato, é necessário identificar aquilo que a torna diferente e quanto dessa diferença contribui para a emancipação ou para a vulnerabilidade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. W. B. de. Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas. **RBCS** Vol. 19 n. 55 junho, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/9hyLqvGyMWs9xBy5b8QMvVh/?format=pdf&lang=pt&utm>
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Trad. Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, A. Onde o vento faz a volta. In: FEITOSA, Júlia (Org.). **Caderno Povos da Floresta**. Editor Carlos Carvalho. Comitê Chico Mendes, Acre – Rio Branco, p. 111, 2003.
- ANGELO, S. F.; MORO, S.M.L; BENISIO, J. D. Visita/Viagem de Estudo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, D. T. (Org.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ, Pragma Livros, 1.ed., 2023
- ANDRIOLI, A. I. A atualidade do marxismo para o debate ambiental. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 98, p. 01-08, 2 jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7542>
- ARAUJO, R. M. L. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 17, n. 2, p. 53-64, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>
- ARAUJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L. T. da. A formação por alternância: uma proposta em movimento e em disputa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e 267799, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QgmgbKrnkykWLvhF4T4nF3Cb/>.
- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>
- ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e dialética da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 7-45, 2011.
- ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 214 p, 2004.
- ARROYO, M. G. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BACHELARD, P. **Apprentissage et pratiquesd’alternance**. Paris, L’Harmattan, 1994.

BARBA, C. H., CAVALARI, R. M. F. Contribuições da pedagogia histórico-crítica na educação ambiental: aspectos teórico metodológicos. **Anais...11 SEMINÁRIO NACIONAL HISTEDBR**, Unicamp, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf>

BARBOSA, E. J. da S.; SANTO, C. M. do E.; SANTOS, V. C.; BRAGA, R. da C.; MORAES, S. F. **Percursos geográficos**: pesquisa e extensão no distrito de Outeiro, Belém-Pará (2008-2011): produção e apropriação da natureza na ilha de Caratateua, Belém (PA). Belém: GAPTA/UFPA, 2012.

BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEGNAMI, J. B., BURGHGRAV, T. De. **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ, Pragma Livros, 1 ed., 2023

BELÉM (PA). **Lei ordinária n. 7747**, de 2 de janeiro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, na Ilha de Caratateua [...]. Belém, 1995. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7747&ano=1995&tipo=1. Acesso em: 12 nov. 2022.

BELÉM (PA). Prefeitura Municipal de. **Bairros do Município de Belém**: Divisão Político-Administrativa. SEGEP - Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. Belém: Diário Oficial (Conforme Lei n. 7.806, de 30 de julho de 1996), 1996.

BELÉM (PA). Prefeitura Municipal. **Portaria n. 031/2010-GP**, de 2 de fevereiro de 2010. Belém, 2010.

BELÉM (PA). Prefeitura Municipal. **Resolução n. 016**, de 24 de agosto de 2014. Autoriza a oferta do Ensino Fundamental com Qualificação Inicial para o Trabalho. Belém, 2014.

BELÉM (PA). Prefeitura Municipal de. **Bairros do Município de Belém**. Diário Oficial do Município de Belém. Orçamento Anual 2018. Belém-Pará-Ano LIX – Nn. 13.422, 2018.

BELÉM (PA). Caratateua. **Site Ver-Belém**, 2023. [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/ver-belem/detalhe.php?p=190&i=1> Acesso em: 16 out. 2023.

Bicalho, R.; Oliveira, J. **Interfaces entre educação profissional e pedagogia da alternância**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. 22. 195.10.20435/serie-estudos.v22i46.967, 2017.

BNDES. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL). **O que é o Fundo Amazônia? Como ele funciona?** 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/blogdodesenvolvimento/detalhe/O-que-e-o-Fundo-Amazonia-Como-ele-funciona/>

BORNHEIM, G. **Dialética**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

BOURGEON, G. **Sócio-pédagogie de l'alternance**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

BRASIL. **Decreto n. 12.893**, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministério da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei n. 1.806**, de 6 de janeiro de 1953. Institui o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e define os limites da Amazônia Legal para promover o desenvolvimento econômico e social da região. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 7 jan. 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei Complementar n. 31**, de 11 de outubro de 1977. Cria o estado de Mato Grosso do Sul, desmembrando o território do antigo estado de Mato Grosso. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 12 out. 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm

BRASIL. [Constituição (1988a)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 21 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 1**, de 1 de fevereiro de 2006. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. Brasília, DF: SECADI, p. 4, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 19 de novembro de 2010. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 22 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12187.htm

BRASIL. **Lei n. 12.695**, de 19 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera as Leis n. 11.947/2009, 11.494/2007., n.10.880/2004, n. 8.405/1992; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394 [...] e 11.494 e o Decreto-Lei n. 236 [...]; revoga a Lei nº 11.161 [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22**, de 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2019. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_educacionais/resumo_tecnico_censo_escolar_2019.pdf

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 16 de Agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cne-cp-2023

BRASIL. **Ministério das Cidades. Política Nacional de Habitação de Interesse Social**. Brasília, DF: Ministério das Cidades, 2025. Disponível em: [endereço URL]. Acesso em: <https://www.gov.br/cidades/pt-br/assuntos/noticias-1/noticia-mcid-n-941>, Acesso em: 10 de mar. 2025

BITTENCOURT, Heliana Rodrigues de. **Areião**: lugar de sociabilidade e pertencimento na ilha de Outeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade da Amazônia, Belém, PA, 2013.

BRUM, J. L. H., TELAU, R. O Plano de Estudo e a Integração dos Conhecimentos na Pedagogia da Alternância. **Anais...** Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, 1., 2016. Belo Horizonte, MG, FAE/UFMG, 2016. Disponível em: <https://3e259203-0a83-495b-a4d8-2d2a8b2d9d5a>

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, M, C.; Jesus, S. M. S. A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, p. 13–52, 2005.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA: MDA, 2007.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: santos, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra/mda, 2008, p. 67-86. (NEAD Especial, 10)

CALIARI, R. A prática pedagógica da formação em alternância: novos espaços possíveis de serem realizados. **Visioni LatinoAmericane é la rivista del Centro Studi per l’America Latina**. n. 7, Luglio, 2012 Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/entities/publication/628b8234-5c8b-4783-ae29-8d53be422a8b/details>.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHARTIER, D. **Naissance d'une Pédagogie de L'alternance**. UNMFREO, 1978.

CHAVES, M. do P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>.

COSTA, Odaleia Alves da; LIMA RODRIGUES, Anny Camila. Mapeamento da produção científica na BDTD do IBICT sobre a Pedagogia da Alternância de 2011 a 2018. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e7257, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/725>.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Salvador, BA. 2009, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

DAMASCENO, A.; SANTOS, E. **Trajetórias das Políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil**. Belém: Ed. Estudos Amazônicos, 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. 120p.

DIAS, M. A. de S. Theodor Adorno: educação burguesa e barbárie. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 2627–2649, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8656215>

DUFFAURE, A. **Education, milieu et alternance**. Paris: Editions Universitaires; UNMFREO, 1985.

EMMI, M. F. **Um século de imigrações internacionais na Amazônia brasileira (1850-1950)**. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, 2013.

ESCANDIAN, D. A., SOUZA, A. M.; SANTOS, A. L. dos. **Pedagogia da Alternância: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora X, 2023.

FEARNSIDE, P.; SILVA, R. A. **Seca de 2023 indica futuro desastroso para a Amazônia e seu povo**. The Conversation. 2023. Disponível em: <https://theconversation.com/seca-de-2023-indica-futuro-desastroso-para-a-amazonia-e-seu-povo-216794>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic.**, Saúde, Educ., v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/?format=pdf&lang=pt&utm>

FERREIRA, J. de M.; PEREIRA M. R. Pedagogia da Alternância na Rede Federal: um retrato nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira**

da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14802, 2023.
Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14802>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: 31. ed. Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**- Excertos. 2005. Disponível em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../9/.../Trabalho_principio_educ.doc, Acesso em: 10 nov. de 2024.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129 -1152, 2007. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704023>.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, J-C. **Alterance et relations humaines**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.

GIMONET, J-C. L'Alternance en Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'expérience des Maisons Familiales Rurales". *In*: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998, pg. 51-66. Trad. Thierry De Burghgrave.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**; trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Paris: AIMFR. Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (Coleção Aideda – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GIMONET, J. C. Carta/mensagem de Jean-Claude Gimonet para a Conferência Nacional. *In*: BENÍSIO, J. D.; COSTA, T. P. da; (Org.). **Anais...** Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil, 1. (CONPAB). Colóquio Internacional

interdisciplinar da Pedagogia da Alternância, 1. Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, 4. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

GIROD DE L'AIN, B. **L'enseignement supérieur en alternance. Actes du colloque de Rennes.** AEERS, Paris: La documentation Française, 1974.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2. ed., 2008.

GONÇALVES, C. W. P. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: Uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p. 63-90, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/6018>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GRAMSCI, A. **Quaderni del cárcere: edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valengino Gerratana.** Torino: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** v. 5. O Rissorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais. O Princípio Educativo.** Caderno 12, v. 2, trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância.** Trad. Antônio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC. 2020.

GREENPEACE, Brasil. **Seca na Amazônia: a outra face dos eventos climáticos extremos.** 2023. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/justicaclimatica>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GRUPO AEGEA, **Compromisso pela floresta em pé: Movimento Impacto Amazônia, da ONU, tem lançamento nacional em Manaus.** 04 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.aguasdemanau.com.br/compromisso-pela-floresta-em-pe-movimento-impacto-amazonia-da-onu-tem-lancamento-nacional-em-manau>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Eidorfe Moreira e o aspecto insular de Belém. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 10, n. 3, p. 583-589, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/gXFN8MrScRnLfRMbjsKdKcn/?format=pdf&lang=pt>.

GUILLAUMIN, C. **La pédagogie de l'alternance en tant que stratégie de formation professionnelle en France état des lieux et questionnements**, 2019. Mimeografado

GUILLAUMIN, C. La formation professionnelle en France: aspects historiques, choix politiques, traductions juridiques et methodologiques. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, p. 351-364. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46296>

GUILLAUMIN, C. La pedagogie de l'alternance en tant que strategie de formation professionnelle en france etat des lieux et questionnements. **Revista Humanidades**. v.7, n.12, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3078>

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta**: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Faced. UFBA, 2008.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IBGE. **Sinopse Estatística do Brasil** 1971. Belém: IBGE, 1971.

IMAZON. **A Educação na Amazônia Legal**: Diagnóstico e Pontos Críticos. Belém: Imazon, 2023. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Legal.pdf>

SERÁFICO, J.; SERÁFICO, M. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 54, p. 99-113, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6rH7ry46DBDFHWNQ3b8bsFh/?format=pdf&lang=pt>

KUGLER, H. Da responsabilidade à omissão: o papel controverso da Noruega na Amazônia brasileira. **((o)) eco**, 3 nov., 2020. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/geografo-noruegues-explica-papel-controverso-da-noruega-na-amazonia/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

KULLER, J. A.; MORAES, F. de. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional**. São Paulo: Ed. SENAC. 2016.

LACERDA JÚNIOR, F.; GUZZO, R. S. L. A realidade interpelante e o projeto de uma psicologia da libertação. In: Guzzo, R. de S. L.; LACERDA JUNIOR, F. (Org.). **Psicologia Social para a América Latina**: o resgate da psicologia da libertação. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

LAMBERT, D. A maison familiale rurale de Granit (em Québec, Canadá). In : UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002. p. 33-42.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan-mar 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf>.

LUCÁKS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. **Revue française de pédagogie**, n. 30, Jan-Março de 1975, p. 34-48. Disponível em:
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1975_num_30_1_1585?utm

MANÉ, I.; PALHETA, J. M.; SILVA, C. N. da. Impactos socioambientais relacionados à exploração da bauxita no município de Barcarena, região Norte do Brasil. **GeoAmazônia**, Belém, v. 10, n. 20, p. 1-19, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/geoamazonia/article/view/13647>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARENGO, J. A. **Mudanças climáticas e seus efeitos sobre a Biodiversidade: Caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o Território Brasileiro ao longo do Século XXI**. (Series Biodiversidade n. 26, MMA, 2007).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1964.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **Das Kapital. Band I. MEW 23**. Berlin: Dietz Verlag, 1983a.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro I: Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe; coord. e ver. Paul Singer. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. **Ökonomisch-philosophische Manuskripten**. MEW 40. Berlin: Dietz, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELO, A. de O. **Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das águas**. 2017. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

MEPES. **Nossas escolas**. <https://www.mepes.org.br/escolas/>. Acesso em: 19 de jan. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Iza Tavares, 2. ed. São Paulo, Boitempo, 2005.

MICHELLOTTI, F.; SILVA, J. B. da; REIS, N. da S.; SOUZA, O. N. B.; HAGE, S. M.; SOUZA, R. P.; MEDEIROS, S. de M. CPC 1: Educação do Campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** (Série NEAD Debate; 20). Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 212

MILHOMENS, João; GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na Amazônia: atores, lutas e estratégias**. São Paulo: Editora XYZ, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, Maria de Lourdes. **Análise de conteúdo: técnicas e aplicações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MORO, S. M. L.; LOPES, F. S.; MORO, I.; JESUS, J. J. **Visita às famílias na escola família agrícola de Castelo-ES**. 2007. MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo)/EFA-Castelo, Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00039_07O.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

MOURA, S.; PAIVA, O. da C. **Hospedaria de imigrantes de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MOURÃO, A. R. B.; UCHÔA, I. C., BORGES, H. da S. A materialidade do trabalho em territórios das águas, terras e florestas da Amazônia. **Trabalho Necessário**. v.18, n. 37, set-dez (2020). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46279>.

MUNIZ, T. S. A. **Ensaio sobre arqueologia do período da borracha no Baixo Amazonas: materialidade, ontologia e patrimônio**, Oficina Do Historiador, v. 13, n. 1, p. 1–17, 2020.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NOSELLA, P. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, Vitória, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33417>.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, M. R. P. de. **Formar cidadãos úteis: Os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

OLIVEIRA, G. I. C., ROCHA, G. O. R. Transformando menores orphãos ou abandonados em feitores do campo, pomicultores, horticultores, jardinocultores, abegões e profissionais práticos nos diversos offícios agrícolas: a criação do patronato agrícola no Pará republicano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 103–123, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639956>.

OLMA - **Observatório de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida**. Justiça Socioambiental e Bem Viver Eixo: Amazônia e Povos Tradicionais. Brasília/DF, outubro de 2019. Disponível em: <http://arquivo.anec.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Subs%C3%ADdio-Amaz%C3%B4nia-Biodiversidade-desafios-e-potencialidades.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Marcos ambientais: Linha do tempo dos 75 anos da ONU. 2020. Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/news-and-stories/story/environmental-moments-un75-timeline>. Acesso em: 16 abril 2024.

PEDROSA NETO, C. Barcarena, uma Chernobyl na Amazônia. In: **Instituto Humanitas Unisinos**, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/615654-barcarena-uma-chernobyl-na-amazonia>.

PEREIRA, S. S.; CURI, R. C. Meio Ambiente, Impacto Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Conceituações Teóricas sobre o Despertar da Consciência Ambiental. REUNIR – **Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 2, n. 4, Set-Dez/2012, p. 35-57. Disponível em: <https://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/78>

PINEAU, G. Formações universitárias em alternância no Canadá e na França. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002. p. 62-73

PINHEIRO, W. da C. **O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)**. 2017. 229 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 3. ed., 192 p., 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 107, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6018>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. [Belém, PA], 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Casa Escola da Pesca (CEPE). FUNBOSQUE, Belém/Pa, 2022.

POZZEBON, Adair; VERGUTZ, Cristina Luiza Bencke. O Projeto Profissional do Jovem: PPJ como instrumento de avaliação mediadora na pedagogia da alternância. In: Seminário Regional de Educação do Campo, 1, 2013, Santa Maria, RS. **Anais...** Seminário Regional de Educação do Campo, 1., Santa Maria, RS: Universidade de Santa Maria, 2013, p. 1-16. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Adair%20Pozzebon.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM (PMB). **Portaria n. 123**, de 10 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a extinção da Funbosque. Belém, 2025.

PRAZERES, M. S. C. dos. **Educação no campo e participação social: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Definiciones de alternancia.** Coloquio na sesión de avaliación de Monitores. Brasília: UNEFAB, 2001 (Texto de circulação interna da Equipe Pedagógica Nacional).

QUARESMA, A. M.; SZLAFSZTEIN, C. F. Análise multicritério para determinação do isolamento geográfico e desenvolvimento em ilhas estuarinas do município de Belém-PA. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 21, n. 78, p. 325-342, dez. 2020. Disponível em: <https://share.google/TIGp0KYQCxZmSGKGW>

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional.** 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2004.

RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo na educação profissional. In: RAMOS, M. (Org.). **Trabalho e Educação:** Implicações no Âmbito Escolar. Belo Horizonte: Editora, 2008.

REIS, A. C. F. **O seringueiro e o seringal.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997

RENIER, S. L’alternance comme experience: formative, sociale et vitale. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 12, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3079>.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008b. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>.

ROCHA, I. X. De O. Caderno da Realidade. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAV, T. de. **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ, Pragma Livros, 1. ed., 2023.

RODRIGUES, A. *Assassinato de Bruno e Dom completa um ano; veja linha do tempo*. Agência Brasil – Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-06/assassinato-de-bruno-e-dom-completa-um-ano-veja-linha-do-tempo>.

RODRIGUES, F. J. S.; BRUM, J. L. H.; TELAU, R. Plano de Estudo: o método guia da Pedagogia da Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, D. T. **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ, Pragma Livros, 1.ed., 2023

ROSNAY, J. de. **O macroscópio**: rumo a uma visão global. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, L. S.; SILVA, O. M.; SOUSA, T. G. Análise da dinâmica da cobertura vegetal urbana na ilha de Caratateua, distrito de Belém-PA, utilizando índice de vegetação por diferença normalizada para os anos de 1984 e 2008. **Anais...** Congresso Brasileiro de Cartografia, 26., Gramados, 2014.

SANTOS, M. R. S. A festa como expressão do sagrado na ilha de Caratateua. **Revista Estudos Amazônicos**, v 11, n. 2, 2014, pp. 190-209. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-festa-como-expressao-do-sagrado-na-ilha-de-caratateua#modals>

SANTOS, R. C.; RIBEIRO, O. de S. A Amazônia entre os anos 1964 a 1970: apontamentos sobre as primeiras intervenções do autoritarismo. **Somanlu**: Revista de Estudos Amazônicos, Manaus, v. 22, n. 1, p. 03–22, 2022. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/10766](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/10766).

SANTOS, R. C.; RIBEIRO, O. de S. Como a Ditadura usou bancos, estradas e decretos para ‘ocupar’ a Amazônia. **Amazônia e Latitude**, 2023. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2023/02/08/como-a-ditadura-usou-bancos-estradas-e-decretos-para-ocupar-a-amazonia/>.

SAUNDERS, M. N. K.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research Methods for Business Students**. 8. ed., New York: Pearson, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://share.google/xkNjTDCEoAxU4pRZq>

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERÁFICO, J.; SERÁFICO, M. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. Dossiê Amazônia Brasileira II. **Estudos Avançados**. São Paulo. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6rH7ry46DBDFHWNQ3b8bsFh/?lang=pt>

SILVA, C. do S. G. da. **Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira: Gênese e Trajetória**. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal Do Pará, 1998.

SILVA, E. G. da; SILVA, T. G. da, MELO, M. P. de; RAMIRO, C. H. L.; MOURÃO, A. R. B. A exploração do capital na Amazônia e a abordagem da educação ambiental nos documentos curriculares nacionais. **Revbea**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 55-44, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13166>.

SILVA, H. S. **A experiências de formação de jovens do campo**. Alternância ou Alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, I. R. Educação, resistência e povos amazônicos. **41 Reunião Nacional da ANPED**, 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/3001-Texto_Proposta_Completo.pdf.

SILVA, J. B.; SANTOS, T. L. Educação básica, meio ambiente e a ideologia do desenvolvimento sustentável no município de Belém, Pará, Brasil: 1993-1996. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5146/2379>.

SILVA, J. J. B. da; SOUSA, M. L. P. de. A educação no MST: um instrumento de luta revolucionária no campo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, pp. 1213-1230, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844062/html/>,

SILVA, L. T. **Escola para o trabalho ou para a liberdade? A casa Escola da Pesca de Outeiro-Belém/PA**. Texto apresentado para Exame de Qualificação. São Carlos: UFSCar, 2021.

SOARES, S. T.; TRINDADE, J. G. O trabalho como princípio educativo e sua dupla dimensão no capitalismo. In: **Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI**, 6., Marília-SP: Gráfica Massoni, 2008.

ANDRADE, Marizete. A dimensão política da proposta pedagógica do Centro Familiar de Formação por Alternância no norte capixaba. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 01–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85853>.

SOUSA, P. F. S. e; SOUSA, W. S. de; XIMENES-ROCHA, S. H. Educação e pedagogia da alternância na Amazônia: o protagonismo e a resistência do jovem alternante. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 200–215, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72028>.

SOUSA, R. **Entre o rio e a rua**: cartografia de saberes artísticos-culturais da ilha de Caratateua, Belém Pará. Belém, EDUEPA, 2010. 149p.

SOUZA, A. S. D.; MENDES, G. C. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

TANGUY, L. Formação: uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1997.2.35674>

TEIXEIRA, E.S; BERNATT, M.D.L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811390002>.

TELAU, Roberto, **Ensinar, incentivar, mediar**: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. Belo Horizonte, 2015. 178 f.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair C. da. **Produção do Espaço e Uso do Solo Urbano em Belém**. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) – UFPA, 1977.

VASCONCELOS, A. F. dos S.; AMARAL, M. D. B. A produção do espaço urbano na Ilha de Caratateua, Belém-PA: conflitualidades, conjuntura habitacional e transformações recentes/ The production of space in the Caratateua Island, Belem-PA: conflictualities, housing situation and recent transformations. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19140–19159, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25206>.

ZAMBERLAN, S. **Fichas Pedagógico Didática**: Viagem e Visita de Estudo. 1. ed. Gráfica VIP, Piuna, 1996.

ZANDOMINEGHE, K. C.C., SOUSA, N.L.de., ANJOS, O. O. dos. Colocação Comum. In: BEGNAMI, J. B., BURGHGRAV, T. de. (Org.). **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ, Pragma Livros, 1. ed., 2023

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz. A “literatura” medieval**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

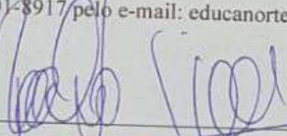
Belém, 30 de maio de 2024.

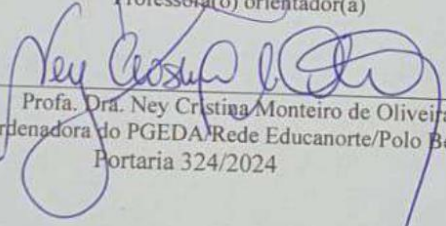
Diretora da Casa Escola da Pesca – CEPE
Prezada Diretora, Silvana do Socorro dos Santos Farias

Por meio desta apresentamos a pós-graduando Claudia dos Santos Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, matriculada nesta Instituição de ensino sob o 202177280024, que está realizando a pesquisa intitulada **PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA**. O objetivo do estudo é investigar em que Pedagogia da Alternância está assentada a formação dos alunos matriculados no curso técnico em recursos pesqueiros na CEPE considerando o contexto hegemônico e político ao qual faz parte? Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, **preservando o sigilo quanto à identidade do pessoal envolvido e da instituição**, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração e nos colocamos à disposição para, em caso de dúvida, prestar outros esclarecimentos pelo telefone: (91) 3201-8917 pelo e-mail: educanorteufpa@gmail.com

Atenciosamente,


Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Professor(a) orientador(a)


Prof. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Vice-Coordenadora do PGEDA/Rede Educanorte/Polo Belém/UFPA
Portaria 324/2024

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PGEDA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA



Título do Estudo: Pedagogias Da Alternância e a Formação Técnica A Partir do Contexto Ribeirinho Amazônico - Casa Escola da PESCA

Pesquisador Responsável: Claudia dos Santos Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a)..... está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre Pedagogia da Alternância na Casa da Pesca

O objetivo desta pesquisa busca investigar em que Pedagogia da Alternância está assentada a formação dos alunos matriculados no curso técnico em recursos pesqueiros na CEPE considerando o contexto hegemônico e político ao qual faz parte? Corroboram neste intuito os seguintes objetivos específicos, a) Qual a participação da família na formação do aluno no que se refere ao tempo trabalho ou o tempo em que o aluno está na comunidade onde vive? b) Identificar como a gestão pública municipal de Belém contribui para o alcance dos objetivos educacionais propostos pela Pedagogia da Alternância na CEPE? c) Analisar qual a concepção entre as Pedagogias da Alternância é pretendida pela instituição a partir de documentos como: desenho curricular, projeto político pedagógico-PPP, Plano de Curso e de aula? d) Identificar quais as práticas pedagógicas, referenciadas pela experiência francesa estão instituídas no dia a dia do curso de Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE? Tem como justificativa: Contribuir com a Escola e a área de pesquisa sobre qual modelo de Pedagogia da Alternância é praticada pela escola.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Em uma conversa gravada em celular, falará sobre algumas questões que tratam sobre sua impressão e participação como sujeito ativo na participação da formação do aluno a a partir da Pedagogia da Alternância.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: Ter retorno do resultado da pesquisa a partir de evento na escola onde toda comunidade poderá refletir sobre sua prática e tomar posição frente aos resultados.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Seu nome REAL SERÁ SUBSTITUÍDO POR OUTRO NOME, DE MODO QUE APENAS A PESQUISADORA TERÁ ACESSO.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo acima descrito

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 1

Rubrica do participante/responsável

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ALUNO

PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado(a)

1. Nome:
2. Local e data de nascimento:
3. Data da entrevista:
4. Local que reside?
5. Email:

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo da Entrevista: Identificar quais as práticas pedagógicas estão instituídas no dia a dia do curso de Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE?

- 1 - O porquê da escolha do curso Técnico em Recursos Pesqueiro?
- 2 - Qual motivo da escolha do curso em alternância?
- 3 - Você construiu um projeto em que relaciona a vivência em sua comunidade e formação acadêmica?
- 4 - Como você relaciona o conteúdo das disciplinas no seu dia a dia como trabalho da família ou da comunidade?
- 5 - Como são realizadas as avaliações?
- 6 - Há uma contribuição efetiva do curso para sua vida nesse momento?
7. O que você pretende fazer depois que concluir o curso?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FAMÍLIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTURURADA PARA FAMÍLIA

PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado(a)

1. Nome:
2. Local e data de nascimento:
3. Data da entrevista:
4. Formação acadêmica:
5. Profissão:
6. Quanto tempo trabalha nessa área:
7. Quantos filhos?
8. Situação civil?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo da Entrevista Verificar como se deu a criação do curso de recurso pesqueiro com base em alternância na Escola da Pesca e o que pensa os familiares atendidos sobre a importância do curso?

- 1 Existe alguma associação ou coletivo de familiares que estejam envolvidos na gestão da escola?
- 2 Como a escola interfere no dia a dia da comunidade?
3. O que acha do tempo que o aluno passa na comunidade?
- 4 Há conhecimento do porque essa formação em Técnico em Recurso Pesqueiro foi criada?
5. Qual sua sugestão para a CEPE, para expandir o atendimento a comunidade?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSOR(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR(A)

PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado(a)

1. Nome:
2. Local e data de nascimento:
3. Data da entrevista:
4. Formação acadêmica:
5. Tempo de trabalho na área da docência?
6. Quanto tempo trabalha com Pedagogia da Alternância?
7. Qual disciplina ministra:
8. Realizou alguma formação ou curso na área de alternância?
9. Email

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo da pesquisa: identificar quais as práticas pedagógicas estão instituídas no dia a dia do curso de Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE?

1. Como sua disciplina está estruturada para atividade do curso técnico em Recursos Pesqueiro com base na alternância na CEPE?
2. Há integração entre sua disciplina e a área técnica? Se houver como ocorre?
3. De que forma acontece a relação da sua disciplina com a família, aluno e comunidade?
5. Como acontece a avaliação a aprendizagem?
6. Quais recursos didáticos, dos descritos abaixo, são utilizados no dia a dia do seu planejamento?

1 Plano de Estudo; 2 Tutoria; 3 Visita à Família e Comunidade; 4 Visita e Viagem de Estudo; 5 Serão de Estudo; 6 Colaboração Externa; 7 Cadernos Didáticos; 8 Fichas de Trabalho;	9 Atividade de Retorno-experiências; 10 Projeto 11 Avaliação semanal; 12 Avaliação formativa 13 Estágio; 14 Caderno de vida ou da realidade 15 Observação e análise direta da prática em pesca 16 Elo entre experiência entre a vida familiar, social e período escola
--	---

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIREÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA DIREÇÃO

PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO
CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado(a)

1. Nome:
2. Local e data de nascimento:
3. Data da entrevista:
4. Local que reside?
5. Email:

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo da pesquisa: identificar junto a direção da instituição acerca do financiamento, dos recursos e espaço físico disponibilizados pela rede municipal (se é suficiente ou não), e sobre questão das exigências curriculares, carga horária e calendário escolar.

Pesquisadora - Sobre o calendário escolar, qual orientação da SEMEC a CEPE visto a escola atuar com a Alternância?

Pesquisadora - Em relação ao currículo, que linha a CEPE segue, há alguma orientação da SEMEC?

Pesquisadora – Sobre formação continuada.

Pesquisadora - Em relação à avaliação escolar qual a orientação da SEMEC, no contexto da Alternância?

Pesquisadora – E quanto a questão da alimentação para os alunos que passam 15 dias na escola.

Pesquisadora - Vocês são tratados dentro dessa especificidade ou é como se fosse uma escola normal?

Pesquisadora – Sobre o recurso financeiro tipo fundo de caixa para pequenas despesas, como funciona?

Pesquisadora - Sobre a estrutura física, vocês estão satisfeitos com a estrutura física?

Pesquisadora - Está funcionando o curso da gastronomia?

Pesquisadora – As placas de energia no teto de prédio da gastronomia funcionam?

Pesquisadora - Pra finalizar, como é que você vê a pedagogia da alternância aqui? Como é que você imagina que teria que ser?

APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA ALUNO

Aluno: - 17 anos

Nível: Primeira totalidade do médio em Recurso Técnico Pesqueiros

Origem: Japão com 2 anos veio p brasil

O aluno veio do Japão com os pais com dois anos de idade, reside na Ilha do Outeiro, tem 17 anos, cinco irmãos, mora com os pais. Em sua casa há um tanque onde cria cerca de 100 peixes, porém, o seu pai trabalha em barco de pesca industrial, como mestre fluvial, e o aluno nos dias de alternância trabalha na mesma empresa do pai no setor de almoxarifado/administrativo como mestre de frota. Estudou o oitavo e nono ano na mesma escola. E disse que é possível que estude para ser chefe de marítimo.

Objetivo da Entrevista: Identificar quais as mediações pedagógicas em Alternância, referenciadas pela experiência da CEFFAs estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico de Técnico em Recurso Técnico Pesqueiro da CEPE.

Pesquisadora - *O porquê da escolha do Curso Técnico em Recurso Técnico Pesqueiro?*

Aluno - Pelo meu conhecimento em pesca e outras coisas.

Pesquisadora - *Qual motivo da escolha do Curso Técnico em alternância?*

Aluno - Primeiro foi porque eu tava muito atrasado na questão de do estudo.

E também porque os 15 dias, enquanto a gente tá em casa, a gente pode trabalhar, os 15 dias estudar, trabalha como mestre de frota (um tipo de almoxarifado para as necessidades do barco na viagem). Fica mais fácil.

Pesquisadora - *Você construiu um projeto em que relaciona a vivência em sua comunidade e formação acadêmica?*

Aluno - Não, fiz pra sair do fundamental

Pesquisadora - *Como você relaciona o conteúdo das disciplinas no seu dia a dia como trabalho da família ou da comunidade?*

Aluno – Quase nenhuma relação, usou a aprendizagem de verificar o nível de oxigênio para o tanque na residência, que cria em torno de 100 peixes para o consumo.

Pesquisadora: *Como são realizadas as avaliações?*

Aluno - Presença, trabalho, apostilha

Pesquisadora - *Há uma contribuição efetiva do Curso Técnico para sua vida nesse momento?*

Aluno - O Curso Técnico contribuí para o trabalho atual

Pesquisadora - *O que você pretende fazer depois que concluir o Curso Técnico?*

Aluno - Continuar no mesmo trabalho, talvez fazer um Curso Técnico de chefe marítimo.

APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA ALUNA

Resumo

A família trabalha com extrativismo de açaí no verão e na pesca no inverno. Sempre morou na Ilha do Jutuba, estudou na Escola Bosque UP Jutuba. Possui três irmãos, que ajudam na coleta de açaí, e aluna ajuda na parte de debulhar o fruto. A aluna

Objetivo da Entrevista: Identificar quais as práticas pedagógicas estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE?

Resumo

A reunião consistiu em uma entrevista com Daniele, uma aluna do Curso Técnico de pedagogia da alternância, que compartilhou suas experiências e a importância do Curso em sua vida.

Ela tá no primeiro ano de totalidade do ensino médio, nasceu e sempre morou no Jutuba e trabalha com a pesca. Então, nesse momento a gente vai começar a saber um pouquinho sobre o que é a pedagogia da alternância pra você.

Daniele explicou que a pedagogia da alternância envolve um ciclo de 15 dias em casa e 15 dias na escola, onde a aprendizagem é contínua, mesmo fora da sala de aula. Ela destacou que os professores(as) visitam os alunos em casa, conectando o aprendizado escolar com a realidade da comunidade, especialmente em relação à pesca e ao consumo de pescado. Daniele também mencionou que o Curso Técnico melhorou

Pesquisadora - *O porquê da escolha do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro?*

Aluna - Bom, porque tem muito a ver com a minha realidade, né? Eu conheci esse Curso Técnico através da antiga aluna daqui que agora trabalha aqui como técnica. Conheci esse Curso Técnico através dela. Ela é de lá do Jutuba? Sim, ela é de lá do Jutuba. Só que da parte de trás do Jutuba.

Do Jutuba 1, não sou do Jutuba 2. Aí, quando eu nem sabia, assim, que existia essa escola aqui, sabe? Aí ela falou, olha Dani, tem uma escola, dá pra você estudar no tempo, era em 2022. Final de 2022, dá pra você estudar. Aí ela me apresentou, né? Por causa que tem muito a ver com a nossa realidade, né? Que é a gente trabalhar com pesca.

Eu queria, né? Eu fiquei interessada, né? Quando me falaram, por causa que tem muito a ver comigo, assim, né? Porque eles trazem algumas ideias, alguns Recurso Técnico, né? Tudo eles ensinam pra gente aqui. Ah, então, assim, desde quando eu entrei aqui, melhorou muito a minha vida lá fora, né? Lá na minha comunidade.

Pesquisadora - *Teus pais trabalham com o que?*

Aluna - Com extrativismo de açaí e pesca.

Pesquisadora – E você estudou onde o Ensino fundamental?

Aluna - Ensino fundamental eu estudei na Faveira em Cotijuba (unidade pedagógica da Escola Bosque).

Pesquisadora - *Então você, desde que idade trabalha junto com eles? Você faz o que na pesca?*

Aluna - Desde os meus dez anos. É, dez anos. Vou pescar com eles de barco. Vão e voltam no mesmo dia. É, por causa que primeiro de manhã, pela parte da manhã, é coleta de açaí. Aí quando tem o tempo, na parte da tarde, que a maré estiver boa, a gente vai pescar.

Pesquisadora - *Essa pesca é pra venda ou pra consumo?*

Aluna - No inverno ela é pra venda, e no verão ela é pra consumo. O açaí ele é colhido no verão e pesca é no período chuvoso.

Observação: (O inverno amazônico começa em novembro ou dezembro e termina em maio. Já o verão amazônico começa em maio ou junho e termina em meados de novembro. O inverno amazônico é marcado por chuvas mais constantes, mas temperaturas ainda altas. O verão amazônico é a estação mais seca, com altas temperaturas e baixa umidade relativa do ar)

Pesquisadora - *E esse Curso Técnico de alternância é bom pra você? Você gosta desse modelo de alternância? Como isso funciona pra tua vida?*

Aluna - Eu gosto, né? Porque é 15 dias aqui na escola, aí, aí os 15 dias que eu passo lá, é ajudando a minha família, né? Realizando as tarefas lá da casa, indo pro mato. Eu não apanho açaí. Antes eu apanhava, mas agora é só desbulho mesmo. Ajuda a desbulhar.

Aí esses 15 dias que eu passo por lá, é tudo para mim mesmo. Você tem quantos irmãos? Contando comigo, nós somos três. Eu sou a mais velha com 17 anos, uma menina e um menino. O menino é um caçula, ele tem treze anos, ele apanha muito açaí e ajuda na pesca também, ele ajuda. É a família toda, né?

Pesquisadora - *Você construiu um projeto em que relaciona a vivência em sua comunidade e formação acadêmica?*

Aluna - Não. Só ano que vem que eu vou fazer no final do Curso Técnico Aí quando eu chegar na segunda totalidade, que é pra me terminar de estudos, eu vou ter que fazer o TCC.

Pesquisadora - *Como você relaciona o conteúdo das disciplinas no seu dia a dia como trabalho da família ou da comunidade?*

Aluna - Eu estudei, né? E eu aprendi aqui sobre o consumir próprio do pescado, né? Como é que vende? Por causa que lá eles vendem, né? No período chuvoso, que no caso é o inverno, eles começam a vender o peixe. Aí agora eu já sei que eu aprendi aqui na escola, né? Que o peixe tem que estar bom pro gelo, tem que estar numa forma cristalina, tudo isso do peixe, né? Pra poder vender, né? Por causa que eu aprendi também que é um crime, né? Quando a gente vai lá em Icoaraci, por exemplo, o professor mandou a gente visitar lá no mercado de Icoaraci que tem muito venda imprópria, entendeu? Com pescado aqui fora do gelo, pescado exposto.

Meu pai já colocava, mas ele colocava assim, meio que de maneira meio que errada, sabe assim? Aí aqui a gente aprendeu tudo direitinho, aí eu pensei, não, pra ele

melhorou muito, assim. Agora o pescador, tipo, porque a gente, por exemplo, pesca hoje pra vender amanhã, aí tem que estar no gelo assim, uma camada de gelo, depois vem o peixe, depois mais uma camada de gelo. Aí tem que ser tudo isso, assim.

Pesquisadora - *A pesca é artesanal, ele faz a rede ou compra?*

Aluna - Ele compra só a linha, aí compra o fio pra ele mesmo tecer. Sempre teceu.

Pesquisadora - *Aí quando você teve aula aqui pra tecer, tu já sabias?*

Aluna - Eu já sabia. Já sabia porque tinha aprendido com ele.

Pesquisadora - *Então, do que você aprendeu aqui, o que mais ajudou lá foi a questão do gelo, de como usar o gelo para preservar o alimento.*

Aluna - Sim, também como identificar se ele está a próprio consumo ou não. Porque às vezes o peixe já começa a dar sinais de que o olho não está brilhante, essas coisas, é isso? Entendi. E as avaliações? Como é que os professores(as) fazem avaliações com vocês? É prova? É trabalho em grupo? É seminário? É desenvolvendo algum projeto? É pesquisa? Como é que a maioria deles avalia? É mais prova, você sabe.

Pesquisadora - *E teu pai acha o que disso?*

Aluna - Ele acha bom, né? Ajuda muito lá por causa que ele coloca no gelo? Sim! Agora...

Pesquisadora - *Como são realizadas as avaliações?*

Aluna - Participação em projeto, comportamento, prova escrita

Pesquisadora - *Há uma contribuição efetiva do Curso Técnico para sua vida nesse momento?*

Aluna - Tem tudo a ver pra mim, no caso, né? Na minha opinião tem tudo a ver, tem tudo relacionado, porque, assim, aqui na escola a gente trabalha mais na parte teórica, né?

Pesquisadora - *O que você pretende fazer depois que concluir o Curso Técnico?*

Aluna - Quer fazer o ENEM PARA MEDICINA E SAIR DA ILHA.

APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA PARA FAMILIA (MÃE)

PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA

Objetivo da Entrevista O que pensa os familiares atendidos sobre o Curso Técnico em Recurso Pesqueiro com a prática em pedagogia da alternância?

Resumo da entrevista

Pesquisadora - *A família do aluno está envolvida na construção de barcos e negócios de pesca, mas ele não participa diretamente das atividades de pesca. Moram em Arapiranga em uma casa de alvenaria de altos e baixos, com bom acabamento.*

Mãe – O Aluno teve dificuldades na escola anteriormente, repetindo a 6ª série várias vezes antes de se matricular nesta escola de pesca.

A mãe relata que aluno passa a maior parte do tempo em casa no telefone e não demonstra muito interesse no trabalho do pai.

Pesquisadora - *quando perguntado sobre planos futuros, Antônio Carlos não tem certeza, mas menciona que possivelmente deseja trabalhar com barcos como seu pai depois de terminar a escola*

Mãe - Dos três dois filhos, dois deles ajudam, trabalham com o pai na empresa dele, entendeu? Eles trabalham. O que estuda da escola fica aqui em casa.

Pesquisadora - *Ninguém trabalha com pesca?*

Mãe – Com pesca diretamente não. Eu pesco com matapi, camarão e Siri, quando tem, né? E também peixe né?

Pesquisadora - Ele te vê pescando lá no teu canto e não sugere alguma técnica, comenta algum aprendizado da escola?

Mãe - Não, não, ele não se move. É só algo meu, é tipo assim... É para o consumo da casa? É para o consumo, é para a comida aqui. Aí eu dou, dou para a minha mãe, dou para os vizinhos. Mas a coisa do nosso açaí aqui é pra beber. E também, a gente também não depende de pesca pra se alimentar, entendeu? É só mesmo pro lazer, né? É só pro lazer.

Pesquisadora - *Como a escola interfere no dia a dia da comunidade?*

Mãe - A partir da busca ativa de alunos, que estão fora da escola, quando os professores(as) e direção da escola vem até as ilhas, de casa em casa, consultando as famílias sobre alunos que estão fora da idade série e que desejam voltar a escola.

Pesquisadora - *O que acha do tempo que o aluno passa na comunidade em casa?*

Mãe - Minha amada, a vida desse meu filho é a seguinte aqui em casa. Amanhece o dia, toma café, eu cuido do meu serviço da casa, né? E aí ele fica por aí, é celular, entendeu?

Pesquisadora - *Por que o Antônio Carlos foi estudar na escola de pesca?*

Olha minha querida, deixa eu te explicar a situação dele

Ele repetiu o sexto ano cinco vezes. Não foi por falta de incentivo, não foi por falta de conselho, não foi por até bater, pegar e dar uma estacada segura, porque às vezes é preciso, entendeu? E você tem que disciplinar seu filho. Aí eu cheguei a um ponto de dizer, pra mim chega, eu não aguento mais, ele não quer, então eu não vou insistir.

Aí ele parou de estudar, nós morávamos na vigia na época. Aí a gente veio embora pra cá, pra ilha, e ele parou de estudar, tá? Não tava estudando. Foi nesse período que veio o pessoal da escola, a diretora, a equipe, né? Pra fazer a busca ativa. E veio atrás de aluno, né? Aí chegou aqui...Ele estava sem estudar. Então porque faz duas séries no ano, né? Ele disse que queria, né? Foi que ele começou a estudar.

Pesquisadora - *Há conhecimento do porque essa formação em Técnico em Recurso Técnico Pesqueiro foi criada?*

Mãe - Não

Pesquisadora - *Qual sua sugestão para a CEPE, para expandir o atendimento a comunidade?*

SEM RESPOSTA

Mãe – Uma crítica

Sim, foi aquela questão daquele dia, né? Da bebida, né? O que eu achei estranho, né? Poxa, horário de almoço, depois de almoço, estarem bebendo dentro de uma sala de aula, quer dizer, eu observo assim que não há uma pessoa para estar lá, né? Bora, né? O que é que vocês estão fazendo? Mostra a mochila aí. Eu vou dar uma olhada na mochila, porque minha amada, a situação não está boa.

APÊNDICE J – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR DE PROPEDÊUTICA (Nº1)

Pedagogias da Alternância e a formação técnica a partir do contexto ribeirinho amazônico - casa escola da pesca

Objetivo da pesquisa: identificar quais as práticas pedagógicas estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE?

Pesquisadora - *Como sua disciplina está estruturada para atividade do Curso Técnico em Recurso Técnico Pesqueiro com base na alternância na CEPE?*

Professor –É, primeiro, assim, é uma turma muito diversa, assim, né? Tem alunos muito daqui dessa periferia urbana, daqui de Outeiro, muito hoje, e ainda tem os alunos das ilhas. Nessa quinzena é muito os alunos daqui dessa periferia urbana. E aí são alunos que vêm com um histórico de fracasso escolar, e outros casos. Que vem de fracasso, de abandono, então a própria escola vai procurar o aluno em suas moradias. E aí é a primeira a dificuldade de trabalhar com esses alunos assim, né? Porque falta base, né? Aquela questão intuitiva, assim, né? Muito cálculo mental trabalhar com eles.

Agora, no Recurso Técnico pesqueiro, tem muita coisa. A gente dá aula de matemática junto no viveiro, faz essa pesagem junto, depois leva pra sala, faz os dados, monta a tabela e faz o cálculo da média e faz o cálculo da biomassa. Eles gostam muito disso. Porque é bem prático e concreto, né? Fora disso aqui, assim, quando eles estão nas ilhas, é importante estar vendo o conhecimento que eles têm, né?

Ele vai ficar pra cá, não. Então a gente, eu estruturo a minha disciplina dentro dos conteúdos que são trabalhados no Enem, inclusive eu trabalho com questão do Enem em sala, e quando eu posso, sim, que eu faço a ligação, quando vai trabalhar a parte da estatística, quando vai trabalhar essa parte aqui, que eu trabalho plano cartesiano, função, matriz, que é daqui eu tô falando aqui como se tivesse filmando, mas aqui no mapa de Arapiranga, tu vai poder, é bom tu escanear com calma né, pra ficar bom, pra ficar bom o registro, e aí quando eu posso, Quando eu vejo o que eu consigo, eu trago.

A gente dá aula de matemática junto no viveiro, faz essa pesagem junto, depois leva pra sala, faz os dados, monta a tabela e faz o cálculo da média e faz o cálculo da biomassa. Eles gostam muito disso. Porque é bem prático e concreto, né? Fora disso aqui, assim, quando eles estão nas ilhas, é importante estar vendo o conhecimento que eles têm, né? A área necessária pra quantidade de pescado, calcula, por exemplo, pra saber o quanto de ração tem que colocar por dia. Eles fazem uma biometria, que é pegar, por exemplo, 10% dessa população lá.

Então se tem 400, faz uma biometria com 40 indivíduos. Aí com esses 40 indivíduos, você pesa e você mede de comprimento, do rabo até a boca. E a partir disso aí, você tira uma média e calcula qual é a biomassa daquele viveiro, né? Faz através da estatística da fórmula, calcula qual é a biomassa daquele viveiro e a partir daquela biomassa, qual é a quantidade de ração que tem que dar por dia, né? Então, tudo isso aí é cálculo, tudo isso aí é trabalhado com os alunos e...

Trabalho até na sazonalidade da pesca, do próprio açai, qual é o período da safra, entre safra. Porque interfere também na questão da pesca, o açai. É, porque o açai, além

de eles consumirem, eles vendem. Vendem. E aí a pesca fica em segundo plano. A pesca fica mais com a subsistência mesmo, nesse período.

E aí quando não tem açai que eles têm que se virar na pesca para além de ter o consumo ainda ter que vender, ter que ter a troca com eles lá. Mas enfim, eu sempre busco ter essa relação. Hoje é mais difícil do que quando eu entrei, porque quando a gente entrou tinha mais aluno ribeirinho.

A escola fecha, quando a gente reabre ela fica muito aluno ribeirinho, mas esse ano agora tem menos do que deveria ter. Acaba que se tu for calcular... Eu acredito que a gente tenha mais aluno aqui da periferia urbana do Outeiro do que das regiões ribeirinhas. Isso aí faz a gente se descaracterizar um pouco no currículo e faz também, torna mais difícil esse trabalho dentro da realidade de cada um. Mas aí a gente continua fazendo.

Sim, aí eu fico perguntando porque o Curso Técnico ele tem uma exigência curricular de conteúdo, não tem? Como a disciplina é estruturada, né? Essa relação conteúdo no ensino médio.

É só o ensino médio no ensino médio, porque assim, fora dessa questão de ser esses alunos ribeirinhos, a gente tem que dar para eles essa possibilidade também de ter essa outra vida para cá, porque ele, não é porque ele é da ilha que a gente está formando ele para ficar só na ilha, A gente pode estar formando ele para vir para uma universidade.

Então não pode fugir do que é exigido dentro da nossa normalização, da nossa escolaridade, que é aquele de fazer aquela prova do Enem. Não pode fugir disso, porque eu não vou trabalhar, não, esse aluno ele tá aqui, ele vai ficar no Recurso Técnico Pesqueiro é só isso. Então, eu estruturo a minha disciplina dentro dos conteúdos que são trabalhados no Enem, inclusive eu trabalho com questão do Enem em sala, e quando eu posso, sim, que eu faço a ligação, quando vai trabalhar a parte da estatística, quando vai trabalhar essa parte aqui, que eu trabalho plano cartesiano, função, matriz, aqui no mapa de Arapiranga.

Quando a gente faz a visita de alternância, quando tem, que eu consigo ver com ele e perceber e dizer, olha, isso aqui é matemática, né? Às vezes ele olha pra um açazeiro, assim, dependendo do porte dele, sobe nesse? Não, nesse aí eu não vou subir porque eu aquele caule é muito fino vou cair.

Mas o que me guia não é isso. O que me guia é o currículo, é trabalhar a função, a geometria, a análise combinatória, a estatística. Eu tenho que trabalhar isso para ter essa possibilidade fora. E aí quando eu posso, eu levo para a realidade do aluno

Pesquisadora - *Há integração entre sua disciplina e a área técnica? Se houver como ocorre?*

Professor - Trabalho com mapas tanto concreto como em desenho (geografia e artes)

Esse trabalho aqui envolve matemática, geografia e arte. Ele não está concluso, no caso,

essa primeira parte, ela é muito matemática, que é a construção do mapa em si, o desenho, o plano cartesiano, as localizações aqui na matriz, ele é muito matemático. A segunda parte dele, é bastante geografia porque vai identificar como é a região.

Nesse aqui que é de Caratateua, por exemplo, é muito bacana a ilha de Caratateua porque vai mostrar onde tem a parte de mata conservada, de floresta e onde está totalmente já devastado, urbanizado. de uns anos pra cá, onde vem aumentando as ocupações humanas, o que vai acontecendo com as áreas e a ação humana.

Alguns às vezes, por exemplo, lá do viveiro, quando trabalho a questão do cálculo da biomassa, do cálculo de ração dos indivíduos, dos tambaquis, o professor lá, engenheiro de pesca, ele me chama.

E aí eu chamei, eu apresento, como a gente tem esse tempo de HP, de hora atividade, aí a gente consegue dialogar, que já se não tivesse seria muito difícil, né? Se a gente só entrasse de uma sala pra outra e fosse embora, aí já não dava, né? Esse só trabalho só é possível por causa de como é estruturada a nossa jornada de trabalho, isso é muito importante.

Pesquisadora - *De que forma acontece a relação da sua disciplina com a família, aluno e comunidade?*

Professor - O tempo comunidade só nas visitas de alternância, só nesse diálogo com eles aqui na escola. Os pais daqui da Ilha de Caratateua talvez eles tenham... eu não sei, alguns não têm a compreensão do que é a pedagogia da alternância e até não entendem por que o filho passa uma quinzena na escola e na outra tá em casa, não tá fazendo nada. Eles não compreendem isso por quê. Quando eles vêm aqui e participam de reunião, eu sempre faço questão de falar pra eles. Aí eles ficam lá, tá. Então eu falei, pois é, a gente precisa de alguma forma que esse tempo, comunidade, desse aluno da periferia urbana ele seja de alguma forma validado para a gente aqui como é que a gente vai aproveitar como é que o que a gente vai fazer para esse aluno aqui da periferia urbana.

Quando eles vêm aqui e participam de reunião, eu sempre faço questão de falar pra eles. Aí eles ficam lá, tá. Então eu falei, pois é, a gente precisa de alguma forma que esse tempo, comunidade, desse aluno da periferia urbana ele seja de alguma forma validado para a gente aqui como é que a gente vai aproveitar como é que o que a gente vai fazer para esse aluno aqui da periferia urbana para que ele tenha de fato 200 dias letivo, o ano letivo dele, e que ele não seja um aluno só de 100 dias letivo, porque ele está alternando o tempo todo, 15 dias aqui e lá, então quer dizer que esse aluno que está na comunidade, está vivendo do trabalho, está ali no seu saber tradicional, popular, ele está com 200 dias. Letivo, vou dizer assim. Mas esse aluno aqui tá aqui não, porque ele vai em casa e aí Ele vai se envolver já com outras coisas. Ou fica em casa, ou o pai fala, fica em casa, não tem que fazer nada, ou vai pra rua, joga bola, empina pipa, isso, aquilo.

Mas de que forma a gente pode pensar a escola de que pra esses alunos daqui da periferia urbana, eles não tenham esse direito já diminuído porque eles só têm 100 dias letivos de aula. E o pai da ilha, ele já vê a escola, que eu observo muitos, às vezes é com a escola, é o espaço de conhecimento que vai possibilitar ao aluno mudar de vida. Ele vai estudar e ele vai trabalhar.

Em que? Ah, ele vai trabalhar, para as empresas de pesca, para as empresas de navegação. Às vezes é esse o pensamento dele. Não é de que fique na comunidade e faça aquela comunidade ir se desenvolvendo, se fomentando e melhorando.

Eles não vêm essa escola aqui, eles não são responsáveis por ela. Ele não vê como um meio de fomento local o desenvolvimento deles lá? Não. Eu acredito que não.

Eles não veem essa escola aqui como deles também se tivessem que ser responsáveis... Pela educação dos filhos, no momento que eles estão lá com eles. E ser responsável dessa escola não deixar de existir, continuar existindo.

Porque se é o poder público que deu, o poder público pode tirar. Não é luta, né? É, não é luta. Então, é muita angústia isso assim, a gente viver isso aqui dentro da escola, a gente se tornar um militante da educação do campo, para que essas populações tenham acesso a essa educação.

Mas em determinado momento, se vier uma gestão e decidir acabar com essa escola, essa comunidade não vai ter nem esse esclarecimento de que essa educação é um direito e não uma concessão que foi dada. Então existe muito essa visão de sair da ilha para melhorar de vida. E não acompanhamento da escola mesmo, não presente.

Então não tem esse envolvimento com a escola como poderia ter. Ela funcionar? Ela foi criada? Porque o ideal seria, ela não foi criada por causa da luta dos pescadores, das associações comunitárias, associação de barqueiro, associação de pescador, não, ela não foi criada por isso. Inclusive hoje a gente tenta por isso, a gente tenta estar buscando isso.

Por exemplo, a gente está com pouco aluno, A busca é que no próximo ano a gente tenha bastante aluno e quem contribua com essa matrícula sejam as associações de pescadores, sejam os coletivos do MST, dos acampamentos, dos assentamentos, seja a associação de barqueiros.

Mas o poder público, Cláudia, na hora que ele tá sem Recurso Técnico, corta logo o combustível da visita de alternância. Ele vai garantir o mínimo, que é o combustível do transporte escolar.

Daqui, daqui de perto. Jutuba, Paquetá, Urubuoca, Arapiranga, aqui perto. Mas já não vai no transporte escolar pra mosqueiro.

Aí corta o combustível da visita de alternância. Agora o que a gente está tendo? A gente passou o primeiro semestre todinho sem ter visita de alternância. Por quê? Ah, porque não tem combustível, não tem isso, não tem aquilo.

Às vezes a gente se organiza para ter uma visita de alternância, quando é na véspera e diz, ah, foi cancelado porque não tem combustível. Então é muito fácil, administrativamente, quem é o gestor público, pensar que não é tão importante a visita de alternância. É muito fácil.

Daí o problema também de vir gente que não é, a gente teve uma grande oportunidade que foi a gente ocupar a gestão. A gente ocupar a gestão desse governo, porque eu fui diretor geral, então eu sei a importância da visita de alternância. Então pra mim, não vou dizer não, nunca vai faltar combustível pra visita de alternância, enquanto eu estava gestor.

Mas depois que entra alguém que não tem esse compromisso, não tem essa realidade, não tem a compreensão da importância disso.

Pesquisadora - *Como ocorre o período noturno de serão e tempo casa na própria monitoria à noite, quando a gente passa a noite aqui com eles, é um tempo de eu conversar com ele e ver o que ele faz na ilha.*

Professor - O que é serão?

Pesquisadora - *Serão é quando você tá em monitoria, vocês aproveitam as noites para discutir, fazer o que na pedagogia eles chamam de colocação comum, que eles quando voltam da casa deles, das ilhas, vocês aproveitam as noites para fazer, serão no sentido mesmo de ficar até mais tarde conversando, trocando, dialogando do que foi feito, essas para depois construir um plano de ação, a partir disso.*

Professor - Na própria monitoria à noite, quando a gente passa a noite aqui com eles, é um tempo de eu conversar com ele e ver qual é o tempo, o que que ele faz na ilha.

Tem a questão da gente tem que dormir aqui pra estar responsável por eles, né? Sim. Teve um tempo, Cláudia, que a gente tava com muito aluno. Já, estive nessa escola com monitoria aqui com 32 alunos. É muito isso. Muito aluno. Isso é muito. Numa escola sem muro, sem grade. Isso aqui é desespero, assim. E a gente tinha o papel do monitor de apoio, temos que estar o tempo todo atento, assim. A gente não consegue ter olhos pra toda essa região. Agora tá só nós, os professores(as).

Pesquisadora - *E vocês ficam com quem aqui à noite? Não fica um guarda, um vigia? Não, tem um porteiro. Que cuida do patrimônio? É, mas só ali no portão à noite disciplinar. E é só o professor que fica responsável? Só o monitor? São dois?*

Professor - É. E aí, à noite, a gente faz mais atividade mesmo, assim, desse diálogo, de como é nas ilhas. Tem o jantar, tem a questão da limpeza, da cozinha, do alojamento. Na cozinha, a gente entra junto com eles, com elas, na cozinha, pra esquentar, pra servir, pra preparar. A alimentação fica pronta, só tem que esquentar e distribuir. Quando é um ovo, tem que fritar o ovo, a panela, os alunos lavam, as alunas.

E aí, às vezes, a gente sempre traz um jogo, joga uma dama, um xadrez, ou tem atividade de capoeira, quando o professor tem o horário dele aqui, tem aula de capoeira, de jiu-jitsu, que o professor tem horário no noturno e faz. Tem essa arena aqui fora da escola. Quando não tem essas atividades, os alunos querem que a gente leve eles para jogar bola, de forma recreativa.

Pesquisadora - *Como acontece a avaliação a aprendizagem? Porque por mais que seja uma escola ligada a um contexto ribeirinho e uma escola em alternância, acaba que a SEMEC vai exigir, a avaliação e as notas.*

Prova com intuito de verificar a aprendizagem para Enem, trabalhos, caderno de atividades. Nas atividades em sala de aula, nas atividades no viveiro, nas atividades de construção de mapas. Atividade prática e teórica, né? É, é ali. Eu, na minha disciplina

Ah, é escola, é regular, é nota, é avaliação, pá pá pá. E aí pra gente assimilar e fazer com que esses colegas compreendam que o desenvolvimento, o estudo em totalidades é diferente, é demorado. Quando ele tá aprendendo, ele sai e aí vem outro.

Mas imagina se não tivesse nenhum efetivo. Como é que ia ser feito esse trabalho? Mas a gente busca nisso, né? Eu acho que amanhã tem o conselho de totalidades, que vai ser falado com esses alunos sobre a avaliação deles.

Pesquisadora - *E a avaliação vocês fazem como? Tem avaliação do tempo escola e o tempo comunidade? Você avalia o tempo comunidade?*

Professor - O tempo comunidade só nas visitas de alternância, só nesse diálogo com eles aqui, porque como eu te falei, esses instrumentos do plano de estudo, do caderno didático e do caderno de realidade não estão funcionando. Então só nas visitas de alternância, a única coisa que continua. Aí você avalia lá o trabalho deles lá durante a visita de alternância e o tempo escola. É avaliado em sala de aula mesmo, nas atividades, nas atividades no viveiro, nas atividades de construção de mapas. Atividade prática e teórica, né?

Pesquisadora - Quais Recursos Didáticos, dos descritos abaixo, são utilizados no dia a dia do seu planejamento?

O tempo comunidade só nas visitas de alternância, só nesse diálogo com eles aqui, porque como eu te falei, esses instrumentos do plano de estudo, do caderno didático e do caderno de realidade não estão funcionando

Tem alguns instrumentos da pedagogia da alternância que é pra... pra gente melhorar essa relação desse tempo comunidade, né? E aí, isso é uma das falhas que eu vejo que a gente não consegue aplicar esses instrumentos é que não tinha nenhuma estratégia pra esse tempo de alternância, que antes tinha um plano de estudo.

Mas um instrumento utilizado pra isso é o caderno de atividades, pra que esse aluno, no tempo que ele tá na comunidade, ele não perca esse contato com esse conhecimento escolar aqui. Da mesma forma que ele está lá no trabalho, no dia a dia, e isso é curricular, isso é dia letivo. E quando ele vem para cá, a gente considera os conhecimentos populares, os saberes que ele tem.

A gente não consegue aplicar esses instrumentos. Eu passei um tempo sem trabalhar aqui, porque eu passei entre 2019 e 2024 em outras atividades, né? Que eu fui pra gestão, tá? Primeiro eu fui pro sindicato, em 2019, 2020. Aí 2021, 2022 eu voltei, mas foi pra ir pra gestão.

E agora que eu tô voltando pra sala de aula. E aí uma coisa que eu achei estranha quando eu voltei agora é que não tinha nenhuma estratégia pra esse tempo de alternância, que antes tinha um plano de estudo. E logo em reunião pedagógica eu pautei, ah, vamos voltar, tal, a gente decidiu que a gente ia voltar com um caderno didático que é para passar essas atividades para os alunos das ilhas dentro do que a gente vem trabalhando aqui em sala de aula. E aí ficou de gente mandar esse caderno didático a gente chegou a mandar um em agosto só que depois a Em agosto não, em junho a gente mandou um caderno didático, que era pra esse aluno na alternância estar fazendo. Só que quando foi em agosto, a gente ficou sem coordenação pedagógica, acabou que não se organizou isso, e já não foi de novo o caderno didático.

Quando ele vai daqui pra lá, ele tem também que tá exercitando isso aí. Hoje, esses anos foram e estão vindo sem nenhum instrumento pedagógico. Nesses dez anos, por quanto tempo você acha que usou o caderno didático? A gente fala o caderno da realidade, né? No primeiro período, de 2014 até 2019, sempre teve.

Em algum momento, não sei quando foi, nesse período que eu não tava aqui, eu passei esse tempo sentado aqui, depois tu vai conversar com os outros professores(as) e ver. Eu não sei porque decidiram suspender esse caderno. Tem o plano de estudo, tem o caderno de realidades, tem o caderno didático.

Que é o mesmo? O caderno didático, qual a diferença do caderno didático da realidade?

Pesquisadora *O caderno didático, ele é elaborado com currículo escolar. Ele sai daqui com o currículo escolar, é um exercício para ele resolver. O caderno de realidade, ele vai fazer um relatório do que ele ia trabalhar de lá para cá e dele resulta um plano de Curso Técnico.*

Professor - A gente precisa também desse instrumento, mas a gente não tem. Mais uma das coisas que eu acredito que isso foi acabando se perdendo foi a questão da escola trabalhar com esses alunos daqui da periferia urbana. Foi perdendo o sentido, né? Eu sempre falo em reunião, a gente precisa estar muito atento a isso.

Eu não tô dizendo que a gente não é pra abrir a escola pra esses alunos, não é isso. Mas a gente precisa ter cuidado, porque pra esses alunos daqui, se a gente não tiver atento, Fica parecendo que eles têm a quinzena de aula e férias, aula e férias, aula e férias. Porque quando eles estão na quinzena de alternância, que seria o tempo-comunidade, eles não estão relacionados com nenhum saber tradicional que é trabalhado.

Aí começam a entrar os alunos daqui, porque a escola está inserida aqui. Ela não está nessas ilhas. Aqui é uma ilha também. Aqui é uma ilha, mas é uma ilha urbanizada.

Faz diferença, né? Essa possibilidade de se locomover, ela faz diferença, né? Então quando tem esses alunos daqui, e a gente não tem uma contraproposta pra eles, pra dizer, olha, o nosso currículo é esse por causa disso, a gente acaba se perdendo, e aí tem que ter muito cuidado por isso, porque isso enfraquece. Isso faz o fato de não ser organizado pela

comunidade também, isso faz com que talvez essas comunidades não entendam isso como um direito, essa escola como um direito. Entendam como uma concessão política.

Porque quando a escola foi fechada, ninguém reivindicou, ninguém reclamou. Ah, fecharam a nossa escola. Esse movimento é muito mais dos professores(as), mas acaba que não são os sujeitos prejudicados.

Quem são? São essas comunidades, são essas populações ribeirinhas. Só que eles não estão articulados no sentido de que aquilo ali é um direito. Então, acaba que fechou e fechou pronto. Fechou e não teve movimentação. Diferente como teve na escola Bosque lá, quando fechou o ensino médio. Aqui eles conseguiram fechar.

Engraçado que naquela hora eu tava conversando contigo, eu abri o celular e a lembrança que apareceu pra mim foi de quando a gente foi em Arapiranga e viu a mãe do aluno daqui da escola que passou no vestibular.

Em 2021 a gente reabre o ensino médio. e reabre com muito aluno das Ilhas, porque foi feito esse trabalho de busca ativa para matrícula. Tempo todo. É, porque tem que ir lá, né? Aqui tem que ir lá. Os alunos não vêm aqui pra se matricular. É, porque não tem como vir aqui. A gente tem que ir lá. E aí teve, em 2021, essa busca ativa. E aí matriculou muito aluno das Ilhas. Eu não tava aqui, eu tava na gestão da Escola Bosque. E vai longe porque pega o município de Barcarena e a ilha de mosqueiro, que mesmo pertencendo a Belém, é longe de Caratateua.

Arapiranga é Barcarena, quando tu pega Arapiranga porque Arapiranga não é Belém, mas ela é territorialmente, onde ficam as comunidades que é na ponta daqui da ilha, Ela é mais próxima de Belém do que da cidade de Barcarena. Ela pertence a Barcarena, mas a ponta da ilha fica próxima a Belém. É muito mais fácil essas pessoas virem para Belém do que para Barcarena. Mas no território, eles são de Barcarena. Então, quando eles querem apoio de Cras, eles têm que ir pra Barcarena, quando vai construir uma escola lá, eles têm que ir pra Barcarena, a unidade de saúde que é de Barcarena. Mas quando eles precisam buscar o ensino médio eles vêm pra cá, porque é mais próximo trinta minutos. Pra Barcarena é mais longe porque a ilha é muito grande e também tem uma vegetação muito grande.

E aí a gente precisa compreender que a gestão pública não é para quem está pisando naquele território

Mas a gente precisa desses cadernos, desses instrumentos pedagógicos, do caderno de realidade, do plano de estudo e do caderno didático e hoje a gente infelizmente não tem esses instrumentos sendo utilizados. O caderno didático, mas que tem duas quinzenas que eles não levaram agora, a última quinzena. Mas nos últimos dois anos tem tentado retomar esse caderno didático, que é o que vai daqui...

O Plano de Curso Técnico eu não sei te dizer quando extinguiram. Eu não sei te dizer. Talvez tenha sido agora, de 2021 para cá. Eu vou perguntar isso para outros professores(as). Porque, como eu estava na gestão lá, a gente não tem essa interferência pedagógica. Não foi consultado, nem precisa ser consultado. Mas teve algum momento histórico que aqui eles decidiram tirar E o da realidade, eles usam? Não, nunca teve.

**APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA
PROFESSOR PROPEDEÚTICA (Nº2)**

Pedagogias da Alternância e a formação técnica a partir do contexto ribeirinho
amazônico - casa escola da pesca

Objetivo da pesquisa: identificar quais as práticas pedagógicas estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE?

Pesquisadora - O que é Pedagogia da Alternância para você?

Professora - É uma construção pra mim, né? A pedagogia da alternância. Eu penso que hoje a gente faz pedagogia da alternância aqui na escola, mas ainda de maneira deficitária, né? Porque, pra mim, a pedagogia da alternância, ela é uma metodologia, vamos dizer assim, é uma forma de aprendizagem que, além de alternada, ela deveria integrar o tempo escolar e o tempo comunitário.

Você nunca fez um curso técnico de Alternância promovido pela escola? Não, a gente tem as formações internas. mas que nós mesmos fazemos entre nós. E nem é tão específico de pedagogia da alternância.

É o que a gente vai lendo mesmo. E vai aperfeiçoando. E aprendendo na prática.

Pra te falar a verdade, eu nem sei se a gente de fato faz, ou como você falou, se o nosso modelo é um outro modelo de pedagogia da alternância. Porque é muito diferente da pedagogia da alternância que a gente vê nos livros. A gente vê no livro do Nosella, por exemplo, é muito diferente.

Pesquisadora - Como sua disciplina está estruturada para atividade do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro com base na alternância na CEPE?

Professora - A minha disciplina, ela entra dentro do eixo comum, né? Porque aqui a gente divide em eixo comum (propedêutico) e o eixo técnico. Na medida do possível, eu tento trazer a minha disciplina pra dentro da realidade dos alunos. Nem sempre é possível, porque não tem como a gente padronizar, porque a realidade deles é muito diferente.

Dentro de sala de aula, eu tenho alunos que são ribeirinhos, mas eu tenho alunos que são daqui de Outeiro, a gente já teve aluno que é de assentamento. Então, é muito difícil você, com o objetivo de trabalhar a realidade deles, padronizar a disciplina para cada realidade. O ideal, na verdade, é que a gente nem padronize mesmo, né? Então, eu tento...

Então, por exemplo, na primeira quinzena, o tema é quem sou eu, pra todo mundo. Aí dentro da minha matéria, dentro da minha área, eu tenho que trabalhar a questão pessoal deles, eles me contam um pouco. onde eles vivem, do que eles vivem, com o que eles trabalham. Temas que são mais distantes da realidade genética, que já é um tema mais difícil da gente fazer essa relação, aí eu trabalho de forma mais conteudista mesmo. Material, apostila, quadro. Porque também você não pode fugir da questão do currículo

formal. Principalmente dos meninos do médio. A gente tem uma preocupação agora, de uns três anos pra cá, a gente sempre teve, mas a gente tá reforçando mais essa questão do ENEM pra eles. Então, a gente tenta trabalhar a realidade deles, trazendo esses conteúdos que têm mais a ver com a vivência deles e que são mais simples, pelo menos na minha disciplina, mas não fugir do conteúdo formal, que precisa ter também.

Pesquisadora - *Há integração entre sua disciplina e a área técnica? Se houver como ocorre?*

Cada quinze é um tema gerador, mas a gente não acompanha muito isso. A gente fazia isso antes. Não há plano de curso e planejamento coletivo. Porque, a gente fica o tempo inteiro modificando o plano de curso. Eu acho que a gente poderia melhorar nesse sentido. Na verdade, eu não vou usar a palavra consigo, vou usar a palavra que for possível. É possível fazer, mas a gente ainda trabalha muito separado. Muito separado. Muito individualmente.

Em tema gerador é possível. Você pega o tema e um diz, eu vou usar isso, o outro, então vamos fazer isso, né? Eu acho que em outros momentos a gente já até fez mais. Falta a coordenação pedagógica que articule. Mas falta, porque a gente trabalha muito individualmente.

Inclusive, às vezes eu vou dar um conteúdo aqui e o colega tá dando o mesmo conteúdo. Mas você não sabe. Nem ele. Mas eu não sei. O máximo que eu estou conseguindo fazer é que eu estou integrado ali com a Renata num projeto, aí eu já trabalho com ela. Eu trabalho com a Clarissa em outro projeto, aí eu já estou integrado com ela. Mas a gente tem muita dificuldade ainda de trabalhar enquanto coletivo.

Pesquisadora - *De que forma acontece a relação da sua disciplina com a família, aluno e comunidade? E como o pai participa, a família ou não participa?*

Professora - A família participa um pouco. A gente tenta fazer essa conversa com os pais, de tentar conscientizar, né? Da importância da família na vida escolar desse aluno, né? Mas é muito difícil, é muito difícil a gente trazer a comunidade pra dentro da escola. E mesmo quando a gente vai lá, é difícil. A gente sente que os pais, eles têm interesse, sabe? Quando a gente vai lá conversar. Mas sinto que é algo muito ainda pontual.

Não há essa participação familiar no contexto da educação formal fora da escola. Não. Cláudia, não há. *Até porque a escola não foi formada por associação e familiares, né? Acho que isso influencia muito. Foi uma criação à parte da comunidade.* Sim.

quando a gente chega na casa de um aluno e a mãe diz, olha, o meu filho foi, ele saiu pra ir coletar açaí com o meu marido, pra mim aquilo é pedagógico. Certo.

É aprendizagem, né? Porque ele tá no tempo, comunidade dele, e conta como, pra gente, conta como dia letivo. E é prático.

Mas também acontece do aluno não fazer nada também. Pode acontecer. Os que são tão aqui na ilha, por exemplo. Sim. Pra eles é como se fossem férias. *É, foi isso que o Nairo me falou.*

É como se fossem férias, porque eles não têm essa relação com o trabalho. Com esse trabalho, não tem vínculo.

Falta. A gente consegue até com os alunos que são ribeirinhos, mas eu acho que falta essa lapidação da gente trazer de forma mais consciente a importância desse trabalho e que esse trabalho ele é pedagógico e que ele é importante pra escola. E quando esse menino tá lá, ele tá se formando.

Pesquisadora - *Como acontece a avaliação a aprendizagem?*

Professora - É, na verdade, aqui a gente nem trabalha com nota, né? Mas a gente faz as nossas avaliações, inclusive essa reunião que a gente tá tendo hoje é o conselho, né? Pra gente falar sobre o rendimento dos alunos. né, se eles dão avanço, se eles têm condições pedagógicas, né, pra isso.

Pesquisadora - *Aí eles vão pra alternância, você manda pra eles alguma atividade.*

Professora - Sim. Que é o tempo que ele tá lá, é essa atividade.

Pesquisadora - *Geralmente é uma atividade prática ou é uma atividade teórica?*

Professora - De maneira geral, é uma atividade teórica, é um caderno de atividade para período de Alternância. Tá, e aí você avalia isso como, da volta, sem retorno? Aí eu, quando eles trazem, porque nem sempre eles trazem, né? Às vezes volta tudo em branco. Mas quando eles trazem...eu tento fazer as leituras, ver se tem alguma questão gramatical, essa parte mesmo gramatical, e se está ok dentro de algumas perguntas, das perguntas que eu fiz, se ele conseguiu avançar. Um cadernão aí é cinco, dez questões de cada disciplina, esse menino ia, levava pra casa, ele tinha que resolver. Nas visitas, a gente fazia esse acompanhamento, se ele tava produzindo isso, mas a gente não tava de fato acompanhando o dia a dia daquele aluno

Pesquisadora - *Quais Recursos didáticos, dos descritos abaixo, são utilizados no dia a dia do seu planejamento?*

Professora - Talvez a tentativa de elo entre experiencia entre a vida familiar, social e período escola e visita a comunidade. As demais não.

Existe uma questão estrutural, é muito complicada aqui. Eu acho que muitas das coisas que a gente deixa de aplicar aqui na escola hoje é por conta da estrutura. Nunca tem transporte, nunca tem combustível, não tem profissional suficiente.

Teve um período que a gente ficou um tempo sem professor, porque não veio o PSS, a gente ficou aqui com cinco professores(as) pra dar conta. São quais são as disciplinas.

Isso é uma coisa que eu critico, porque eu acho que a gente poderia condensar mais o curso técnico. É um curso muito extenso teoricamente, pra pouco tempo.

Eles falam, ah, eu ganhei mil reais numa semana. Pra eles virem pra cá, pra não ganhar nada, mesmo que seja alternado. Pra eles, que é esse período todinho de muito trabalho, que é quando chega no primeiro semestre, a escassez é muito grande.

Então, eles utilizam esse período pra comprar o que eles precisam, né? Enfim, gaste da forma como eles acham melhor. Tem uma condição de vida melhor, né? porque no primeiro semestre a escassez vai ser muito grande. Inclusive, muitos passam até fome nesse período, porque não tem mesmo.

APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR TÉCNICO (Nº 1)

PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A PARTIR DO CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA PESCA

Você se apaixona com o que você lê, mas quando você quer executar, você não consegue, você fica amarrado a essa estrutura administrativa que não permite fazer certas coisas, sabe? E isso muito me chateia, porque eu venho de uma realidade pesqueira, eu sou filho de pescador. O cara é pescador, analfabeto, e eu sou engenheiro de pesca. Olha só a minha história. Quando eu olho para um garoto desse, eu me vejo nele. Você não pode ir. Foram embora. Professor Valdemar

Objetivo da pesquisa: identificar quais as práticas pedagógicas estão instituídas no dia a dia do Curso Técnico em Recurso Pesqueiro da CEPE?

Pesquisadora - O que é alternância para você, na tua experiência de trabalho?

Professor - Então o objetivo era esse, era elevar o nível de educação desses jovens das ilhas. Então se viu na pedagogia da alternância a possibilidade deles virem a concluir esse ensino fundamental. E aí a gente passou a trabalhar nessa expectativa de que eles não se afastassem totalmente do trabalho, e também não deixassem de estudar. A gente procurou aí o meio termo. Desde então, a gente tem trabalhado dessa forma. É um meio de viabilizar o aluno na escola.

Pesquisadora - Como sua disciplina está estruturada para atividade do Curso Técnico em Recurso Técnico Pesqueiro com base na alternância na CEPE?

Professor - E a ideia é essa, ele aprender a fazer, né? O que ele vai fazer com a escama, com a víscera, a cabeça, o esqueleto do peixe, tudo isso se aproveita, né? Todas elas têm essa finalidade mais prática. Por exemplo, aqui eu dou muita aula de confecção de apetrecho de pesca. Ensino a se fazer rede, tarrafa, espinel, linha de mão, armadilha para Siri, enfim.

Eu costumo dar aula para eles aqui (no trapiche da escola). Aí, para a gente passar a parte prática de anzol, tem gente que estranha, né? Chega lá uma lista. Ah, comprar anzol para quê? Tem um Curso Técnico para isso, né? Então, tem que ter o anzol, tem que ter a linha, tem que ter para poder fazer, se não, você não vai. É, como é que você vai ensinar a fazer rede se não tem linha? Se não tem linha, se não tem agulha. Então são coisas bem básicas, assim, o pessoal reclama, mas por que? Pô, tem um Curso Técnico aqui,.

O Curso Técnico, ele é diferente da universidade, né? A universidade ela é mais acadêmica mesmo, né? Produzir artigo e tal, tudo mais. O Curso Técnico não, ensinar o cara a fazer, então é outra vertente, né? Tem que ter essas coisas, senão você não consegue. Tem que ter.

Então o objetivo era esse, era elevar o nível de educação desses jovens das ilhas. Então se viu na pedagogia da alternância a possibilidade de eles virem a concluir esse ensino fundamental. E aí a gente passou a trabalhar nessa expectativa de que eles não se afastassem totalmente do trabalho, e também não deixassem de estudar.

A gente procurou aí o meio termo. Desde então, a gente tem trabalhado dessa forma. É um meio de viabilizar o aluno na escola.

Pesquisadora – *E sobre as aulas práticas?*

É, a gente teve um tempo aí que a gente recebia material da Nippo Brás, que é uma empresa japonesa que tem aqui em Belém. Ela processa muito salmão e tem que gerar muita resíduo. Eles mandavam pra gente, hoje a gente tá sem essa parceria, né? A gente tá com dificuldade hoje de conseguir material pra trabalhar. PARCERIAS

Por exemplo, eu tô com essa disciplina, eu queria fazer tipo um Curso Técnico de uma semana intensa e eu pus aluno na prática mesmo. E aí eu passei uma relação pra Silvana, ela pediu pra Escola Bosque, até agora a gente ainda não foi atendido. Porque é um Curso Técnico que ele precisa manipular pescado, precisa de temperos, uma série de ingredientes. E temos muita dificuldade de conseguir Recurso Técnico para aula prática.

Tecnologia Pesqueira trata dos diversos equipamentos utilizados para, principalmente, captura de pescado a bordo, né? A tecnologia do pescado, ela já é diferente. Ela aborda as diversas tecnologias aplicadas ao processamento da carne do pescado, né? Ah, tá. É depois que...

Então, tipo, filé, hambúrguer, linguça. O que você imaginar de peixe que trabalha nessa disciplina? *É. Eu me lembro que vocês recebiam, né, inclusive, material de aparas de salmão.*

Nesse período aí de 2013, até 2020, foi esses oito anos do mandato do Zenaldo, a gente perdeu muita coisa, porque a escola ela foi se fechando. Pra você ter uma ideia, fazendo um resgate de quando ela foi criada em 2008 até final de 2012, nós tínhamos uma série de convênios aqui.

Como era que fazia? A gente ia nessas instituições públicas ou privadas, conversava, sobre a possibilidade ou de firmar convênios ou termos de cooperação técnica. Eu e o Sr. Rosivaldo, que era o diretor na época aqui. Então, a gente ia fazer esse trabalho. A gente ia na Marinha, ia no ICMBU hoje, que era o CEPINÓ, que é o Centro de Pesquisa do Norte do Brasil, do ICMBU, que na época era IBAM, hoje é o ICMBU. Então, a gente ia lá, conversava, a gente fazia esse meio de campo.

E aí, no final, a professora Terezinha, que era a presidente da fundação na época, só ia lá no evento para assinar o termo de convênio. Quando era para oficializar, ela ia fazer aquele evento todo. Então, se formalizava assim. De 2013 para cá, a gente perdeu essa autonomia que a gente tinha. A gente tinha autonomia até o final do mandato do seu marido. Tinha bastante autonomia aqui na escola.

A gente ia fazer todo esse meio de campo e no final a presidenta ia lá e assinava. Era assim que funcionava. E agora, de 2021 pra cá, ficou pior ainda.

E queria muito, muito fazer esse Curso Técnico de uso integral de pescado com eles, que é um Curso Técnico de uma semana, 40 horas, em que a gente ia ensinar a filetar,

lavar, higienizar, tudo, processar o resíduo. Ah, então teria que ter o peixe, o pescado. Teria que ter o peixe e os ingredientes para fazer isso, porque a gente não tem.

Então, entrando na questão da coordenação, a maior dificuldade para vocês é ter acesso a materiais que proporcionem os insumos que o Curso Técnico. Viabilizem as práticas do Curso Técnico, né? Eu te falei. Tem o Curso Técnico de apetrecho de pesca, se não tivermos a aulinha, a gente não consegue fazer.

Também a questão de veículo, né? Para sair daqui, tanto para as ilhas como para áreas internas mesmo. A gente tem dificuldade de fazer visita diretamente, mas aqui é muito difícil. Porque vocês não têm um veículo.

A gente fica nessa dependência da estrutura da sede, né? Só que lá é muito maior, então a demanda também é muito maior. É muito grande, é. É difícil dizer, olha...Amanhã a gente vai precisar do carro. Amanhã já tem pra ir pra tal lugar. Então a nossa realidade hoje é essa.

Nós temos uma proposta de projeto aqui, que é esse projeto água horta aqui, qual seria a ideia? Levar isso para a comunidade dos alunos, fazer módulos na casa deles, produzir peixe, produzir hortaliça no mesmo sistema, que é essa nossa ideia aqui. Que é o peixe preso em cativeiro.

Então, nós fizemos um projeto aí, não entregamos para o Edmilson, mas também não rolou. Qual era a ideia? A gente montar 60 tanques de lona circulares, aqueles tanques em cima da superfície que nem escava nada. Então a ideia era montar 60 modos para esses alunos.

Pesquisadora - *Há integração entre sua disciplina e a área propedêutica? Se houver como ocorre?*

Professor - Olha, a gente conversa com os professores(as), semana passada mesmo. É uma coisa pessoal.

Não tem um planejamento global. É uma coisa individual. A gente discute às vezes nas HPs essas coisas. Vai surgindo as ideias. Entendi. E a gente faz.

Você se apaixona com o que você lê, mas quando você quer executar, você não consegue, você fica amarrado a essa estrutura administrativa que não permite fazer certas coisas, sabe? E isso muito me chateia, porque eu venho de uma realidade pesqueira, eu sou filho de pescador. O cara é pescador, analfabeto, e eu sou engenheiro de pesca. Olha só a minha história.

Pra ter no futuro. Como é que ele vai pensar no futuro se ele tá com fome agora? Entendeu? A gente tem uma proposta de trabalho aqui, mas a gente não consegue implantar isso, porque a gente não consegue apoio, claro, pra fazer isso. Porque pra fazer isso tu tens que ir na ilha.

Tu já não consegues nem fazer a visita de alternativa. O cara não te garante o transporte pra te fazer a visita de alternância. Imagina pra monitorar um projeto, semanalmente, mensalmente, quinzenalmente.

Pesquisadora - *Essas disciplinas de pesca, vocês conseguem integrar elas com a propedêutica, com outras disciplinas? Como é que tu consegues fazer?*

Professor Sim, sim, sim. Olha, a gente conversa com os professores(as), semana passada mesmo. É uma coisa pessoal.

É, semana passada eu estava conversando com a Helena, que é professora de inglês.

Qual é a ideia que eu estava conversando com ela? De a gente montar tipo um glossarizinho, né? Um glossário voltado para essa área técnica, né? Então tu pegas a palavra, vê o significado dela, aí qual é a ideia? Eles fazerem o desenho, por exemplo. Há uma canoa, eles desenharam a canoa, coloca o nome da canoa aqui em português e coloca em inglês.

A ideia era mais ou menos isso. Então vai montar tipo um mini dicionário técnico, mas com o apoio da professora de língua estrangeira. Então é nessa linha que a gente sempre vai tentando integrar. Não tem um planejamento global. É uma coisa individual. A gente discute às vezes nas HPs essas coisas. Vai surgindo as ideias. E a gente faz.

Pesquisadora - *De que forma acontece a relação da sua disciplina com a família, aluno e comunidade?*

Professor - Olha, hoje, pra ser bem sincero, uma coisa que eu sinto falta bastante é dessa interação mesmo, né? Há muito pouco interação da escola com os pais e dos pais com a escola. É uma coisa que meio que vem se perdendo ao longo dos anos, né?

E aí a gente fazia essas formações, vinha pra cá, o pai vinha pra esses eventos, né? A gente fazia, por exemplo, quando tinha alguma dificuldade, como hoje a gente tá tendo essa questão da indisciplina, chamava os pais, eles vinham, conversavam com a gente.

Então, a participação dos pais era bem mais presente do que é hoje. Hoje houve um distanciamento. da escola em relação à comunidade, às instituições ligadas mesmo ao setor pesqueiro, tanto artesanal como industrial.

Não, é isso que eu estou falando. Não tem esse trabalho, né? Nem a escola incentiva e nem o aluno também incentiva o pai ou a comunidade. Então falta esse elo que eu te falei.

Esse ano até que a gente tá conseguindo ir nas ilhas, mas ano passado não conseguimos. Teve ano de a gente não fazer visita para os alunos, para os pais. Então assim, é muito complicado essa estrutura, ela amarra a gente algumas coisas que se a gente deixar daqui a pouco a gente não pode nem se mexer.

Pesquisadora - Agora, essa questão importante, que é própria da alternância, como é que você, principalmente como professor de pesca, relaciona a tua disciplina com a família, o aluno e a comunidade?

Eita! Pois é, aí, essa questão aí, eu sempre procuro pedir algumas atividades para eles relacionadas ao que eles têm lá, relacionando o que eu trabalho aqui com o que eles têm lá. Por exemplo, eu estou lendo sobre a tecnologia do pescado. Aí eu falo de qualidade do pescado, apresentação do pescado para comercialização, por exemplo.

Então a gente fala de como está esse pescado naquelas peixarias que tem hoje nos grandes supermercados. Por exemplo, o Líder, o Matheus, onde você for hoje, tem as peixarias. Então ali o peixe está tudo bonitinho, arrumado no gelo, exposto com placa, preço, nome de espécie, tudinho.

Se você for numa feira, já é um pouquinho diferente, né? O negócio é mais desorganizado. Não todas, algumas feiras são boas aqui em Belém, mas a maioria não. Então o peixe já não está no gelo. Geralmente está em cima da bancada, sem gelo. Então já há uma diferença bem grande em relação ao supermercado e uma feira de barro. O manipulador já não está adequadamente vestido, e está de qualquer jeito.

Então tem uma série de diferenças. E aí eu peço, eu pedi agora recentemente, inclusive, a semana passada, para eles fazerem uma pesquisa lá na ilha, ou aqui mesmo em Outeiro, para eu observar essas questões que eu estou conversando com você. Então a gente procura relacionar dessa forma. Como é o pescado que ele compra.

Pesquisadora - *Mas isso você trata com a família, com os pais? E qual o papel dos pais? Por exemplo, período de alternância durante os alunos estarem em casa? Quando você vai lá pra alternância, qual é o papel da família nesse Curso Técnico aqui?*

Professor - Não, com os alunos. Olha, hoje, pra ser bem sincero, uma coisa que eu sinto falta bastante é dessa interação mesmo, né? Há muito pouco interação da escola com os pais e dos pais com a escola. É uma coisa que meio que vem se perdendo ao longo dos anos, né? Já houve. Era muito maior.

Se você quiser, eu posso lhe pôr nessas fotos e até vídeos de eventos aqui na escola em que os pais estavam aqui. Você viu aquela área do refeitório ali? Lotada de pais. Hoje eu não vejo. Então isso foi meio que se perdendo.

E aí começou a surgir um monte de ideia, né? A gente tava com a ideia de tentar bolar um protótipo de um motor dessas rabetas, só que movido a energia solar, né? Até a universidade fez agora. Pois é, agora eles fizeram lá, um catamarã lá. Era a mesma ideia, só que com a rabetinha do aluno aqui, né? E aí, pô, a gente começou a viajar, pensando em um monte de alternativas e tal.

Mas aí falhou, porque eu falei com o Presidente da Funbosque, mas já tem convênio. Só que assim, tem convênio, mas tu fecha convênios com pautas específicas. E não estava essa pauta lá. Tanto que não rolou nada. É uma frustração. Então eu fiquei muito chateado e frustrado mesmo, porque era só o que a gente precisava, era da oficialização do convênio.

Então assim, de 2013 para cá, a gente foi perdendo. Muita coisa que a gente fazia aqui, a gente deixou de fazer. Por exemplo, uma coisa que a gente fazia muito aqui, a gente tinha um convênio com a marinha. Não era nem um convênio, era só um termo de cooperação técnica mesmo. Eles vinham, ministravam um Curso Técnico aqui. Não era só para os alunos, não. Para toda a comunidade, para pai de aluno, tirar a carteira marítima deles, por exemplo. A gente fazia muito, a gente fazia duas vezes por ano aqui. Fluvial.

Todo ano, era só a gente pedir. Tinha um Curso Técnico em maio e um em outubro ou novembro. Eram dois Cursos Técnicos por ano. Curso Técnico de 100 pessoas. A gente lotava esse auditório aí por uma semana. E aí todo mundo tirava suas carteiras, os alunos tiravam. A prioridade era para os alunos. Só que a gente acabava atendendo o pai, o tio, o avô. Sim.

Hoje a gente perdeu também. Então eu vou começar a te listar um monte de coisa que a gente foi perdendo ao longo dos anos. Nós tínhamos esse convênio com o CEPNOL lá.

CEPNOL é o quê? É o Centro de Pesquisa do Norte do Brasil, do Litoral Norte aqui. Hoje é do ICMBio, antes era do IBAMA. Então também fechamos um convênio com ele.

E nós fizemos treinamento para os nossos alunos trabalharem com observadores de bordo. dentro das embarcações dessas indústrias pesqueiras que tem aqui em Belém, né?

E aí fizemos treinamento com os alunos, os alunos viajavam no período da alternância deles. Eles iam pro mar coletar dados a bordo das embarcações pesqueiras. E ganhavam por isso. Era um estágio, era remunerado, né? E ganhava uma diária lá.

Então eles passavam 10, 12 dias. Perdemos também. Entendeu? Então assim, e aí, em relação por exemplo, a gente tinha parceria com duas colônias de pesca e Belém tem duas colônias de pesca.

Eu não sei se é a única, mas é uma das poucas que tem duas colônias de pesca a Belém. Tem uma aqui em Icoaraci e tem outra lá em Mosqueiro. É Z9 e Z10, né? *E como é que funciona uma colônia de pesca?* A colônia é uma espécie de sindicato, né? Ah, tá.

De pescadores. Uma organização. É uma organização social, né? Social. É, representa os pescadores. Ela é data desde o período colonial. Eles criaram as colônias de pesca com o intuito de monitorar o litoral do Brasil, para não perder para outros países.

Então, foram criadas as colônias de pesca desde aquele período. Elas existem até hoje. Só que hoje já existem associações de pescadores, já existe sindicato. Antes não tinha, era só colônia mesmo. Entendi. Entendeu? Então, o que a gente fazia? A dona Raimunda, na época não era nem ela, era o seu, á até morreu, o senador Mateus, era o presidente da colônia de Icoaraci e tinha um senhor presidente lá da colônia de Mosqueiro, então a gente trazia eles pra cá pra dialogar essa questão da pesca o apoio da própria colônia pra escola, pra estar divulgando, falando do trabalho da escola que era pro pai que é associado lá botar seu aluno aqui pra estudar com a gente ela participava, ela ia com a gente nessas visitas que a gente chama de busca ativa, né? Ela ia com a gente. Ela dizia, olha, professor, tal ilha aí tem um pai que ele quer que o aluno venha aqui para a escola.

A gente ia lá. Era assim, ela ajudava a gente nesse processo, na época ela era a secretária da colônia. Hoje ela é a presidente da colônia de Icoaraci. Então tinha essa proximidade da escola com várias instituições ligadas à questão da pesca, né? E aí a gente fazia essas formações, vinha pra cá, o pai vinha pra esses eventos, né? A gente fazia, por

exemplo, quando tinha alguma dificuldade, como hoje a gente tá tendo essa questão da indisciplina, chamava os pais, eles vinham, conversavam com a gente.

Então, a participação dos pais era bem mais presente do que é hoje. Hoje houve um distanciamento. da escola em relação à comunidade, às instituições ligadas mesmo ao setor pesqueiro, tanto artesanal como industrial.

Precisa de envolvimento, política pública interessada. Tem o Ministério da Pesca, voltou aí. Faz um arranjo com o Ministério da Pesca, vinha a Prefeitura.

Aí, então eu me vejo neles. Eu vejo neles a possibilidade de se tornarem excelentes engenheiros. São excelentes pescadores. São excelentes extratores. Agora eles precisam lapidar o que eles sabem. O conhecimento, né? Eles têm muito conhecimento, eu costumo dizer pro pessoal, digo, olha, eu sou engenheiro de pesca, mas muito do que eu sei, não foi a universidade que me ensinou, foi meu pai, meu pai era analfabeto.

Aprendi muito com meu pai pescar, observar a natureza, o ambiente. Meu pai ia pro porto, ele olhava pro mar e ele ia em casa, mandava mamãe fazer uma merenda. Rosa, prepara uma merenda, a gente vai pescar. E aí ele ia naquele local, é como se o peixe estivesse esperando ele chegar lá. Olha que coisa incrível, né? E eu vejo nos meninos isso, esse conhecimento, né? Empírico, mas ele é um conhecimento do dia a dia. O pai passou, o avô passou.

Agora eles precisam adaptar isso e compreender. Por exemplo, tem um fenômeno que está acontecendo aqui que a gente ainda não conseguiu. A gente tem uma proposta aqui na escola que é de manejo da pesca do camarão regional. Porque tá cada dia menos e menor. São duas questões, a quantidade tá diminuindo e o tamanho também.

Mas dá pra fazer um trabalho com eles, mas é um trabalho longo, demorado, trabalhoso, porque como tu vai convencer uma família de que aquele camarão que ela pegou, ela tem que soltar? Né? Como ele vai fazer isso? Ele precisa daquele camarão para sobreviver, para se alimentar naquele dia, matar a fome daquele dia. Pega o açaí, a farinha e o camarão e pronto. E aí, se ele pegar dois litros de camarão, ele for selecionar, ele não consegue um litro. Então ele não seleciona, ele come o que vem. O pequeno e come a fêmea que está com a ovinha lá. Como convencer esse pai ou essa mãe de que ele precisa soltar os camarões pequenos e as fêmeas pra ter no futuro?

Pra ter no futuro. Como é que ele vai pensar no futuro se ele tá com fome agora? Entendeu? A gente tem uma proposta de trabalho aqui, mas a gente não consegue implantar isso, porque a gente não consegue apoio, claro, pra fazer isso. Porque pra fazer isso tu tem que ir na ilha.

Tu já não consegue nem fazer a visita de alternância. O cara não te garante o transporte pra te fazer a visita de alternância. Imagina pra monitorar um projeto, semanalmente, mensalmente, quinzenalmente.

E aí, me causa inquietação. Então a escola foi meio que se fechando. E hoje a gente tem esse problema que precisa ser corrigido.

Pesquisadora - *Olha, no nosso caso, os meninos fazem as atividades deles, né? Mas eles motivam a comunidade? Reúne grupo para poder levar o que está aprendendo aqui?*

Professor - Não, é isso que eu estou falando. Não tem esse trabalho, né? Nem a escola incentiva e nem o aluno também incentiva o pai ou a comunidade. Então falta esse elo que eu te falei.

A não ser que ele não esteja em casa, né? Sim. Às vezes a gente senta só com os pais, que o aluno não está, a gente conversa com os pais, vê como é que eles estão, tudo, fala da dificuldade. Agora, eu tive no Jutuba, semana atrasada, que vai ser do tamanho de um aluno lá. Foi um dos alunos que deu problema aqui.

E aí eu perguntei para ela, é baseado no comportamento que o menino está tendo aqui na escola e que a senhora observou, ela relatou uma série de outras questões lá em Cotijuba. Aí eu perguntei pra ela, dona Cláudia, a senhora acha que o seu filho, além de bebida alcoólica, ele tá ingerindo outro tipo de droga? Ela disse, olha professora, eu acho que sim. Pelo comportamento dele, eu diria que sim.

Pesquisadora - *Como acontece a avaliação a aprendizagem?*

Professor - Nas minhas, em específico, eu mudo um pouco. É de tudo um pouco. Por exemplo, eu tô querendo fazer uma prova aí, faz semana. Eu quero ver se eles param pra estudar, né? Sim. Mas não é o foco principal, digamos assim, não é. É mais pra observar mesmo.

A gente conversa, troca ideia, pede esses trabalhos que eu te falei de campo, né? Pede pesquisa, eu pedi pesquisa pra eles. Pra eles fazerem esse levantamento de como é, que espécies eles conseguem com frequência nessas ilhas. A qualidade, se eles conseguem, a partir da aula que eu dei pra eles, observar a qualidade da espécie que ela tá lá, né? Completada pra venda.

Então, eu peço pra eles fazerem esses levantamentos. que é para eles irem aplicando o que a gente está atrapalhando. *Entendi.*

O aluno na escola. Eu já estou aqui há muito tempo, eu falo com o pessoal, sempre discutimos sobre a questão de evasão, que a gente tem problema de evasão no segundo semestre. No primeiro semestre é interessante, eles vêm direitinho. Aí chega no segundo semestre e cai. E isso é ano após ano, né? Todos os anos. Todos os anos.

O segundo semestre é justamente a colheita de açaí, né? É coincide com a safra de açaí. E aí é quando eles realmente ganham algum dinheiro, né? Entendi. Então eles acabam se evadindo, né? E aí a gente fica na dúvida. E aí? Reprova ou não reprova? Dá como desistente, não dá como desistente, aí a gente começa a procurar alternativas, né? Pra tentar levar... Olha agora, por exemplo, esse caso que você falou dos meninos que foram suspensos da monitoria, né? Então, impossibilita eles estudarem aqui. Tem que vir e voltar todo dia pra Arapiranga, pra Urubuóca, não tem como. Aí abandona. Então, o que a gente tá tentando fazer é pra remediar isso.

Nessas visitas que vão ocorrer agora, a gente vai levar uma espécie de cadernão. Um
resumo, digamos. Para eles fazerem lá. Das disciplinas para eles fazerem.

Marca uma data para ir buscar. É assim que a gente vai fazer. A gente fez muito isso durante a pandemia. Funcionou durante a pandemia. Esse tipo de trabalho. E a gente está querendo fazer isso agora. Até porque só falta uma quinzena. Eles estão no final do ano.

Hoje a gente vai tentar remediar esse problema, né? Pra que ele não desista, pra que ele não termine. E já foi, né? O ano quase todo. Já acabou praticamente o ano, falta uma quinzena, que é três semanas, então não faz sentido. Não faz sentido. Reprovar o aluno por causa disso. Independente da disciplina deles ou não, não faz sentido reprovar.

Por mais caro que seja a pedagogia da alternância, mas ela é mais barata do que tratar um penitenciário, é muito mais caro, é muito mais caro, mas eles não veem dessa forma. E outra coisa, esse custo já é um custo bem reduzido, porque ele está no modelo da EJA, que forma em totalidade, que diminui um ano, em dois. Ou seja, já é mais econômico, é mais rápido. E os 15 dias que o aluno não está na escola também diminui os custos. O custo é a gente ir lá. Tipo, três viagens, por exemplo, digamos assim. Isso.

Mas até isso é difícil de garantir, Cláudia. É complicado isso.

Pesquisadora – *Quais os Recursos Técnicos didáticos, dos descritos abaixo, são utilizados no dia a dia do seu planejamento?*

Professor - Qual é a ideia da escola? É que esses projetos de vida, que a gente chama de PPVA, eles pudessem ser implantados. No período tempo-comunidade. Só que a gente não consegue.

Pesquisadora – *E como se dá o período da noite a monitoria, também chamado de serão?*

Professor – Semana passada, uma aluna daqui à noite, ela disse, professor, eu queria fazer alguma coisa, eu estou cansado de não fazer nada. Eu disse, o que é que tu quer? Ah, tá. Aí ela falou. Qualquer coisa, menos estudar. Não aguento mais. Passar oito horas estudando.

Estudar cansa, né? Cansa. Muito. E aí tem vários joguinhos. As pessoas trazem alguns jogos para eles. Já vi vários. E à noite, geralmente, então, a maioria das monitorias é isso, né? É isso. Estudar cansa, né? Cansa muito.

É um lazer, é a comida que eles estão se envolvendo. Aí eles dividem a janta, limpam o espaço, limpam as louças, deixa tudo limpinho. A gente só observa, eles fazem tudo.

Aí, passa a noite, quando é de manhã, limpa o banheiro de novo, limpa o quarto antes de vir pra tomar café. Então, essa atividade a gente fica monitorando. Eles fazem.

Eles gostam de assistir filmes também à noite. Tem professor que põe a caixa de som pra eles ouvirem música. Alguns mais gostam de hino

É assim. Fica bem a critério deles. Eles ficam no celular vidrado, né, que eles adoram também.

É bem diverso. Apesar da internet ser bem complicada, né? É, mas eles encontram os localinhos, eles saem procurando até eles acham, aí fica aquele bolinho ali, fica 5, 6

ali pertinho, na internet, é assim. Eu sigo muito naquele, perto daquela quadrazinha que tem ali, no bosquinho ali.

Das atividades listadas, fazemos a visita quinzenal, algumas viagens para castanhal na UFRA quando conseguimos transporte.

APÊNDICE M – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFESSORA TÉCNICA – (Nº2)

Pesquisadora - A professora em questão possui onze anos de formada em Engenharia de Pesca e quatro anos dedicados a CEPE com Pedagogia da Alternância. A professora desempenha também o papel de monitora e está no segundo contrato por Processo Seletivo Simplificado - PSS

Pesquisadora - *E o que representa a Pedagogia da Alternância para você?*

Professora Eu vejo alternância de uma forma diferente, que eu nunca havia trabalhado pra conhecer a alternância aqui. Então eu vi uma forma de incluir muitas pessoas que não têm acesso ao ensino e não têm possibilidade, justamente por causa do seu trabalho, de estarem inseridas na educação. Uma forma de inclusão.

Pesquisadora - *Como a tua disciplina, que é uma disciplina do Curso Técnico, ela se integra com a questão da alternância? Como é que tu achas que a tua disciplina dentro desse contexto, 15 dias em casa, 15 dias na escola, como é a tua disciplina? Quais são as disciplinas que você está trabalhando agora?*

Professora - As disciplinas são diversificadas. Depende do semestre, dos professores(as) e tal. Nós nos dividimos a cada início de semestre para ver em qual disciplina cada um vai ministrar. Eu já administrei umas oito disciplinas diferentes. Então, dentro do contexto da alternância, algumas destas elas se fazem bem... digo, concomitante com o que eles fazem.

Então, por exemplo, o nosso público aqui da escola, eles são ribeirinhos, trabalham com a pesca, tanto do camarão quanto do peixe, então algumas disciplinas elas se encaixam nisso, porque além do que eles vêm aqui, eles conseguem praticar ou até mesmo trazer o que eles têm na comunidade pra cá. Isso é bom. É, então, por exemplo, tem uma disciplina chamada confecção de apetrechos de pesca, que aí, alguns deles não trabalham confeccionando, mas muitos deles já fazem rede, tarrafo, outros instrumentos. E na pesca tem muito disso, é muito regional. Então, talvez, no início, logo quando eu entrei aqui, na verdade, a primeira vez que eu peguei essa disciplina, eu sempre faço com eles. Mostro e pergunto.

Existe na comunidade de vocês essa tal forma de pescar ou esse apetrecho de pesca? Sim. Como é que vocês chamam? Como é que vocês fazem? um compartilhamento de vivências entre eles. E mostra também que além do que existe lá na comunidade, existe fora da comunidade.

Pesquisadora - *E eles já conseguem, talvez, aperfeiçoar alguma coisa ou incluir alguma coisa pra eles. Já aconteceu de você ir na comunidade e o aluno tá trabalhando com pesca e ele tá desenvolvendo uma influência naquele meio? com aquilo que ele estudou aqui? Tu já viste acontecer?*

Professora - Eles aplicam bastante, principalmente na pesca do camarão, por exemplo, o siri. Então, o que acontece? Eles têm uma arte, uma prática da pesca do camarão que já coincide com a academia e aí eles sabiam, mas não aplicavam tão bem na parte da reprodução. Por exemplo, quando vinha um camarão fêmea, tava cheio de

ovinhos, geralmente eles colocam junto. E aí a gente já os instruiu, já mostrou pra eles a importância deles deixarem essa continuidade da população, se não vai acabar. Isso, então, o controle também de onde jogar, porque a maioria dos matapis eles confeccionam com garrafa pet.

E aí tem muito a gente chama de pesca fantasma, que é a liberação desse mata-peixe. Então já tem um cuidado, por que eu não posso deixar jogar? Porque eu tenho que manter isso. Deixa eu ver o que mais. E uma coisa que a gente tá tentando fazer com eles é aplicar a parte também da criação, pra não ficar só na pesca.

Que é o que a gente também mostra pra eles aí, como criar camarão, como criar peixe, como é que faz. Pra adequar isso à comunidade, não só ilhas de terra firma, mas também da várzea, né? Pra eles fazerem essa parte.

Porque no início do ano eles têm uma baixa produção. Eles não conseguem pescar e não conseguem se empregar no açai. Então eles têm que ter uma fonte de renda extra. E a gente tenta mostrar pra eles outras alternativas dentro da parte técnica que eles podem estar aplicando. Eu tenho um projeto com eles que é de peixes ornamentais. Que aí eu tento mostrar pra eles como criar, eu sempre falo, olha, peixe ornamental você consegue criar em qualquer local, não precisa de tanto espaço quanto os outros peixes, por exemplo, viveiro grande.

Qualquer utensílio, garrafa pet, carcaça de geladeira, o que vocês tiverem que pode reter água, dá pra criar. E tem um preço maior do que os outros. Por exemplo, um quilo do tambaqui tá 16, um peixe ornamental tá 16. Então, um casal produz 100 peixes. Então, você já tem uma rentabilidade maior.

Pesquisadora - *E eles conseguem esse peixe aonde? Os peixes ornamentais? eles podem, dá pra comprar. Mas eles acham na natureza?*

Na natureza tem. E aí eu tento mostrar pra eles, porque por exemplo, o conceito que eles têm, muita gente tem de peixe ornamental, são aqueles coloridos no aquário. Só que tem um público hoje que tá tentando, na verdade tem um público muito grande que cresceu, que eles criam os peixes amazônicos, são aqueles que eles chamam no nordeste do Pará, chamam de piaba. Que é os peixinhos mesmo que a gente vê, os lambarizinhos. E é que a gente acha que não é nada, que não é um peixe ornamental, que é só um peixe de rio, não sei o quê, que é isca. Só que esses peixes, eles podem ser cultivados. E eles têm um preço atrativo. Entendi. Aí eu tento mostrar para eles, entre eles nesse mercado.

Pesquisadora - *De que forma acontece a relação da sua disciplina com a família. Quando vai conversar com os pais? Porque tem pai e aluno que não trabalha com pesca, não é?*

Professora - Por que, por exemplo, o Recurso Técnico pesqueiro não é só a questão de criar e pescar, também é a questão de manutenção do ecossistema. Então, mesmo esses que não trabalham na série pesqueira, a gente consegue, a gente tenta mostrar pra eles que toda essa interação da natureza com eles, até com o que acontece com eles, que eles acham que não tem influência direta das ações, também podem influenciar.

Pesquisadora - *Como é que tu consegues trabalhar tua disciplina com as professoras de propedêutica, matemática, língua portuguesa, inglês, artes, ciência, biologia? Vocês conseguem fazer algum conjunto? Ou geralmente é mais individual?*

Professora - A gente não tem conseguido tanto interdisciplinar, mas nós temos planejamentos em associar, porque, por exemplo, como aqui a gente tem os eixos temáticos, então, cada quinzena tem um eixo temático que já foi elaborado pensando nessa integração. Então, por exemplo, nós conversamos nas HPs e falamos, ah, por exemplo, eu dou uma aula, uma disciplina chamada Estatística Pesqueira, aí tem professor de Matemática. Então, a gente diz, olha, a gente vai abordar isso aqui, vamos fazer, e você já não trabalha mais nisso por causa, pra não no coincidiu, então faz uma biometria, que é um momento que a gente consegue, com alguns alunos, identificar números, médias, então a gente já faz nesse conjunto, ele já trabalha esses dados lá da piscicultura com eles aqui.

E o Aquaorta, eu acho que é o elo entre todos esses projetos, entre todas essas disciplinas, mas dentro do aquaorta a gente consegue ter a produção de vegetal e de peixe. Aí ali tem a ecologia, tem o funcionamento do ecossistema que entra na biologia, que o professor também trabalha junto, o próprio peixe em si. Matemática? Isso. Tem várias outras disciplinas que conseguem utilizar desse projeto.

Pesquisadora - *E a avaliação? Você trabalha com quais tipos de avaliação?*

Professora - Eu faço atividades em sala de aula e nas alternâncias as práticas. Tem o caderno de alternância, aí tem as atividades práticas e tem as atividades de aula. Então eu faço dessa forma.

Por quê? Eu já cheguei a marcar, por exemplo, vamos fazer uma avaliação. Só que nem todos eles são frequentes. É um problema que a gente tem aqui.

Então, por exemplo, eu ia sempre ter que estar passando prova individual para o aluno. Então, eu acho até mais aproveitável para eles, porque quando dizem, ah, vamos fazer alguma atividade, a gente consegue assimilar muito mais do que eu estar lá. Também fazemos viagem de estudo como na Ufra, e em lugares.

Pesquisadora – *Qual dos Recursos didáticos descritos nessa entrevista quais são praticadas pela CEPE.*

Professora – O serão a noite é um momento de vivência cultural, de descanso, porque o aluno passa mais de oito horas estudando. O caderno da realidade, onde ele coloca ali toda a realidade dele para fazer um projeto, mas isso é um trabalho final e não no início.

Nós tentamos já inserir o diário de bordo, mas nós não conseguimos porque tem que estar todo mundo na mesma área, senão não dá pra fazer diário de bordo, tinha que ser todo mundo trabalhando com pesca. Conseguimos alguns poucos estágios, avaliação formativa. Muitas das atividades como observação na comunidade, atividades que dependem de transporte fato impossibilitado pela dificuldade de disponibilidade de transporte.

Mas já teve esses momentos. Eu tenho um trabalho de 2017 daqui, que a maioria dos alunos eram da pesca. Então o trabalho fluía muito mais fácil, sabe? Mas como hoje diminuiu o número de alunos, fica difícil para vocês trabalharem também, né?

APÊNDICE N – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A DIREÇÃO
PEDAGOGIAS DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO TÉCNICA A
PARTIR DO CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO - CASA ESCOLA DA
PESCA

Objetivo da pesquisa: identificar junto a direção da intuição acerca do financiamento, dos recursos técnicos e espaço físico disponibilizados pela rede municipal (se é suficiente ou não), e sobre questão das exigências curriculares, carga horária e calendário escolar.

Quanto a sua formação?

Direção - Fiz pedagogia na UEPA, e não vi nada de pedagogia da alternância. Foi uma coisa muito superficial na realidade. Até porque eu lembro que na época a gente começou a fazer uns estágios na Ilha do Marajó, Portel. Aí a professora falava alguma coisa, que já existia.

Pesquisadora - *Então, o objetivo dessa entrevista é identificar como a gestão pública municipal de Belém contribuiu ou contribui para a manutenção do Curso Técnico a partir da Pedagogia da Alternância?*

Primeiro, como acontece a relação da Secretaria Municipal de Educação quanto à questão do calendário escolar?

Direção - Agora, muito recente, como atual Diretora Geral que eu, estou dizendo eu, enquanto estou na minha experiência de fundação, é que eu vim descobrir que nós podemos ter nosso calendário próprio.

Porque nós somos fundação. Um calendário próprio, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. Porque até o presente momento, nas gestões anteriores, não havia essa orientação, essa informação, na realidade né, nem orientação, essa informação que nós, enquanto fundação, nós somos uma outra rede municipal de educação, mas fazemos parte do sistema.

O sistema na Prefeitura de Belém é proposto pelo conselho, pela fundação e pela SEMEC.

Ou seja, tem uma gestão própria. Isso. Claro, eu já questionava sobre isso, Claudia, porque na própria lei de criação da Funbosque que já sinaliza em um dos seus artigos que a fundação tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

Então, quando fala que tem autonomia pedagógica, a gente está sinalizando que você pode ter seu calendário. Mas, enfim, até então era o calendário da SEMEC aprovado, e questionávamos, mas ninguém chegava conosco e dizia assim, olha, vocês podem fazer o calendário de vocês, depois submetam ao Conselho Municipal de Educação e vocês vão poder fazer as atividades de vocês conforme as especificidades. Então, mais ou menos desde junho pra cá.

DG é a diretora-geral. ela vem fazendo reuniões conosco para que nós já sinalizássemos quais eram as nossas especificidades dentro da própria Funbosque. Então, eu mandei o meu calendário.

Então, eu já sinalizei no calendário escolar da CEPE aquilo que é macro, que é comum, a rede de educação, a própria Funbosque. E, ao mesmo tempo, sinalizar as especificidades, as nossas quinzenas, as nossas comemorações internas, como vai ocorrer agora, na Semana da Consciência Negra, o batizado de Capoeira, o nosso segundo. Então, essas questões mais pessoais da CEPE agora constam no nosso calendário. Claro que já foi pra aprovação, então isso vai nos ajudar muito.

Pesquisadora - *Entendi, então até o momento não há um calendário específico, mesmo você tendo a especificidade de alternância quinzenal, teria que terminar e começar no mesmo período, que é a SEMEC?*

Direção - Isso. Olha, ainda vou te citar algumas situações. Pela especificidade da Funbosque, nós não conseguimos ser inseridos no SIGA, e a pesca menos ainda por causa dessa questão. Quem me chamou logo a atenção foi o secretário escolar, ele disse, professora, no SIGA há aquele patrão, e como é que nós vamos sinalizar, conforme a quinzena desse aluno, que ele não estava na escola, mas ele está ao mesmo tempo na sua perspectiva de alternância. Isso também foi feito via documento. Porque o SIGA, ele é municipal, né? É municipal, na realidade, gerado a partir do Ministério da Educação, para suas secretarias de educação. Então, realmente, quando eu abri o SIGA, eu não conseguia me identificar ali enquanto escola da pesca, porque eu não conseguia fazer essa isenção... Não é flexível. Não, das nossas especificidades.

Não, por isso é que eu tô te falando. Mas a gente sempre viveu em função da SEMEC. É, por isso, pela falta de conhecimento da nossa própria identidade. Porque sempre usou aquela coisa, a fundação tem o seu próprio calendário. Mas quando chegou, acho que foi no governo do Zenaldo, no governo do Zenaldo, ele exigiu que a gente seguisse. Foi a Padovani que exigiu

Pesquisadora - *Em relação ao currículo, que linha a CEPE segue, há alguma orientação da SEMEC?*

Direção - Temos 24 disciplinas ao todo no Curso Técnico. As disciplinas propedêuticas são exigidas pelo catálogo, pelo currículo da SEMEC, Sociologia, Filosofia, Matemática, Biologia, são as mesmas do Curso Técnico médio normal. *Na realidade, é pelo que está sendo cobrado via BNCC?* Sim. Mas está naquela proposta mesmo.

Mas do novo ensino médio ou do currículo integral? Porque é assim, a nossa própria grade curricular, quando eles chegaram, nós já executávamos. Seja BNCC, seja o novo ensino médio, já estava previsto na nossa grade curricular. Ou seja, nós somos contemporâneos. É por isso que é uma importância de nós sermos conhecidos. Porque quando as pessoas estão vindo com esse milho, nós já fizemos mingau, já fizemos a pipoca.

Pesquisadora - *Ou seja, você tem todas as disciplinas propedêuticas, mais as técnicas.*

Direção - Mais as técnicas, até o tal do projeto de vida do aluno, já estavam previstas no nosso currículo. Como conclusão de Curso Técnico né? Isso, um dos instrumentos de conclusão. Ou seja, não adiantou ter o ensino médio com aquela avaliação, porque lá também eu acho que continuou. Não tivemos problemas de adaptação, de currículo, de grade, não.

Pesquisadora - *Em relação à avaliação escolar e a SEMEC, ela também não cobra de vocês?*

Direção - Ela quer no final do ano, se o aluno está aprovado ou se está retido.

Ou se está retido, cá pra nós, ela aprova de qualquer jeito. Porque como a Escola da Pesca é da fundação, nossa mantenedora. Então, na realidade, a fundação é cobrada pela SEMEC.

Então, assim... Em relação à nota... É, primeiro porque a Escola da Pesca não trabalha com nota, ela trabalha com conceito.

Aprovado, não aprovado. Isso. O que foi o maior impasse nosso, mais recente, foi a questão da pandemia, porque houve aquele decreto que eu não dei, que dizia que todo mundo tinha que ser aprovado, e ano passado, pra esse ano, que também foi na força da caneta, pra que todo mundo fosse aprovado. E quase fim do ano, de 2023, foi feita toda a avaliação. Foi uma aprovação automática, né? Isso.

Pesquisadora – *E quanto a questão da alimentação para os alunos que passam 15 dias na escola.*

Direção - Aqui é uma escola integral. O aluno dorme, mora aqui, né? Eu vou falar da SEMEC porque a FEMAI está dentro da SEMEC e é ela que distribui essa alimentação. Existe algum problema, alguma diferenciação, porque aqui os alunos dormem também, tomam o café da manhã, almoçam, jantam, tem uma especificidade.

Pesquisadora - *Vocês são tratados dentro dessa especificidade ou é como se fosse uma escola normal?*

Direção - Como se fosse uma escola normal. A única diferença, Cláudia, que ocorre nesse cardápio, nesse quantitativo da merenda escolar, é que eles acrescentaram uma refeição. A janta no caso. No cardápio da SEMEC eu tenho o café da manhã, o almoço, a merenda da tarde e a janta. Mas tem algumas situações que nós devemos considerar.

Esse café da manhã é servido às oito e o aluno só vai almoçar a meio dia. Então como é que tu manténs o aluno durante quatro horas sem comer nada? Com cinco bolachas creme crack e dois dedos de copo de leite ou suco, copo de leite com café ou suco. Então quando nós assumimos a fundação, nós fomos várias vezes lá na FEMAI conversar com o presidente, as pessoas responsáveis, justamente para mostrar não só a especificidade da CEPE, como da SEDE.

Eu questionei várias vezes, fiz documento mostrando, eu disse, gente, estou diante de profissionais que vão entender, sem precisar eu fazer matemática, como é que ofereço para um aluno que tem em torno de 15 anos ou mais e um copo de café com leite, quatro bolachas creme craque, e depois os mando pra dentro de um viveiro de peixes. Eu os mando para uma horta, onde eles vão capinar, eles vão plantar, ou seja, fazer todo um processo braçal. Tinha que ter um café reforçado. Eu disse, no mínimo, esse menino vai desmaiar.

Mas, enfim. Nunca fomos atendidos de forma específica, porque aqui sempre nos davam como justificativa. Ah, isso é lei. É a lei que vem de lá de Brasília pra cá.

E sempre foi um cabo de guerra entre a Fundação FEMAI, porque nós percebemos até mesmo que parecia que os atrasos na entrega eram de propósito, porque todo mundo aqui na ilha recebia sua merenda, chegaram, a Funbosque era a última. Ah, terminou o horário, não vamos mais entregar. Ou seja, não é porque é alternância que as pessoas se preocupam em ter um tratamento diferenciado por parte do poder público, né? É, eu não digo nem o fato de ser alternância, é deles entenderem que é uma escola profissionalizante.

Se é profissionalizante, imagina um jovem... Eu digo alternância porque dorme e amanhece aqui. É, mas eu digo assim, o dia deles, o dia deles é extenuante.

O nosso aluno, ele não fica só numa sala de aula. Agora, imagina, se o aluno já está em pleno vigor físico, mental, ele já precisa ter combustível pra isso? Imagina ele estando, como eu disse, num viveiro, numa horta, fazendo as outras atividades, por exemplo, de capoeira, as atividades físicas, mentais mesmo. Então, não há essa diferenciação.

É um cardápio dietizado, que eu costumo dizer, porque é o quê? É o arroz, o feijão e a proteína. Não se pensa na alimentação cultural. Não se pensa naquilo que o aluno está acostumado a fazer, que é sua alimentação, baseada no açaí, na farinha d'água. Eu falei muitas vezes isso com a nutricionista da FEMAI. Ela disse, mas isso não é nutritivo. Eu disse, mas é cultural.

Pesquisadora – *E quanto aos temperos, vocês que providenciam?*

Direção - Tudo, porque aí já incide na questão da entrega, no cardápio consta desde do alho até a proteína. Eu nunca entendi essa organização da FEMAI pra cada um ficar entregando as coisas avulso. São fornecedores. Chega hoje, por exemplo, a proteína, mas não chega outro gênero, não chega o tempero. E o que chega é assim, a estimativa é para 20 dias letivos. Só que ele mandou uma garrafa de óleo, por exemplo, pra 20 dias letivos.

Sendo que, no mínimo, eu tenho duas refeições na escola. Refeições, né? Não tô falando das outras alimentações. Então, como é que as merendeiras vão gerenciar uma garrafa de óleo pra 20 dias letivos, eu tendo duas refeições dia, que demandam arroz, feijão e a proteína a serem feitas.

Eu não tô falando de fritura, eu tô falando de você precisar refogar. Sim, é muito feijão, muito arroz, proteína. Então, o que é que nos ajuda nesse aspecto? Além da contribuição de todos os servidores, a nossa horta, que tem feito muita diferença.

Vocês têm o que na horta? Vários tipos de vegetação. Tempero, chicória, salsinha. Isso, dependendo da época do ano e também dependendo dos insumos. Já temos algum tempo que não estamos recebendo os insumos da fundação, como semente, terra. Então já são os colegas mesmo que trazem os temperos até mesmo a semente para plantar. Nós temos muito manjerição agora.

Recurso Técnico financeiros. Sim, você tá aí, tá chocada. Esse é um dos maiores problemas da administração pública com a alternância.

Não dá certo. Não dá certo, porque o setor público tem que estar comprometido. Ele tem que querer aquilo. E às vezes, e aqui parece que foi deixado uma proposta que eles estão levando até a gente não sabe onde, né? Até quando.

Pesquisadora - *Então, o Recurso financeiro não recebem, tipo fundo de caixa para pequenas despesas?*

Direção - Somente uma vez já, enquanto diretora, foi que eu recebi o tal do fundinho. Foi mil reais. Isso. E pensa, assim, no desespero da gente querer sanar... Todos os problemas.

Tudo, todos os problemas, né? E foi a única vez.

Pesquisador - *Era a vantagem de vocês serem independentes, pelo menos teriam um fundo, né, de manutenção básica.*

Direção - O que a gente agora tá pleiteando é a regularização da nossa escola, pra que nós tenhamos o conselho escolar. Feito isso, a gente vai ter essa independência,

porque nós vamos ter Recursos próprios vindo direto pra cá. Porque, por enquanto, nós estamos sob o guarda-chuva da Funbosque e do Conselho Escolar da Escola sede. Que, dependendo, na realidade, de quem tá por lá, insere as necessidades da pesca no orçamento deles.

Por exemplo, eu tô precisando de duas mesas de pingue-pongue, pra lá, e eles colocam três, porque um é pra cá. Como aconteceu, que realmente nós temos agora uma mesa de pingue-pongue, porque eles colocaram mais uma.

Aí já vai vir e deixar de apelo da briga. Então Recurso financeiros, nada, porque depende da fundação, né? É, da fundação, de forma direta mesmo, e a fundação nunca tem dinheiro mesmo.

Pesquisadora - *Sobre a estrutura física, vocês estão satisfeitos com a estrutura física que muitos profissionais da sede elogiam tanto?*

É, Cláudia, realmente a nossa estrutura física ela é linda, tu olhas a proposta, é uma escola aberta pelo fato de não termos muros, cercas, temos prédios, mas quando você passa a estar aqui no dia a dia, você vê as necessidades reais. Por exemplo, a questão da nossa segurança. Nós não temos os muros e isso faz com que a própria vizinhança venha furtar o nosso patrimônio natural.

Eles vêm aqui, pegam mesmo as nossas frutas, derrubam nossas árvores, já encontramos material de pesca que não é usado por nós lá no nosso viveiro de peixe, ou seja, estão até pescando nossos tambaquis. Então isso, pela nossa falta de estrutura, de segurança... vigilância própria também não tem.

Não temos vigilância própria. As câmeras de segurança elas funcionam até uma certa parte, então há uma limitação técnica. para que realmente essas câmaras venham a funcionar de forma satisfatória em todos os nossos espaços.

Olhando para os nossos prédios, por exemplo, esse casarão que é o principal, que é o mais antigo... Que é o administrativo, foi herdado, na realidade, da compra do Arroio, que já tinha esse prédio, que antes aqui era uma ONG, Antes de ser uma ONG, havia sido um terreiro de Umbanda. Antes de ser um terreiro de Umbanda, esse bairro aqui, ele é um cemitério indígena.

Pesquisadora - *Então, esse prédio, é histórico. Interessante. Mas ele passou por uma reforma parcial na nova gestão municipal.*

Direção - Já precisaria, sim, de nós termos uma reestruturação desse prédio. Se você bem perceber, há uma inadequação pra gente se locomover, porque o banheiro, o pis é mais baixo, a cozinha em si ela é mais baixa, as merendeiras tem que subir e descer a escada ao longo do dia pra ir pra copa e voltar pra cozinha. Então, ou seja, tem sim uma estrutura boa, mas ainda ela não é adequada.

Acessível, né? Não, aqui eu costumo dizer que a acessibilidade é zero, Cláudia. No dia que nós recebermos um aluno ou um servidor que necessite de uma mobilidade adequada pra ele aqui, de uma acessibilidade, aliás, adequada pra ele, nós vamos ter que colocar pra funcionar realmente a parte da reforma, não vai ser mais nenhuma manutenção. Então nós temos, olha, o prédio da gastronomia.

Pesquisadora - *Está funcionando o Curso Técnico da gastronomia?*

Direção - Não, não. O prédio da gastronomia. Como foi uma construção feita a toque de caixa para o inglês ver, nós herdamos os problemas. Ele precisa também ser reestruturado.

Pesquisadora - *Funcionam aquelas placas de energia no teto de prédio da gastronomia funcionam?*

Direção - Não, isso aí é um problema entre fundação e SEMEC, eu não lembro qual é a outra secretaria.

Eu posso te apontar, olha, o alojamento é um outro espaço da escola que precisa urgentemente de reforma. Ele é antigo. Então...A pintura, ela tem que ser geral. A professora Renata foi que teve uma ideia, junto com a professora Rosângela, de fazer uma pintura própria junto com os alunos, isso já deu um outro significado pra eles mesmos se sentirem pertencentes ao espaço. Então é isso, em termos de estrutura ainda temos muito a vencer. Quem olha assim por fora acha que é tudo muito perfeito... e, que tá tudo dentro do padrão do necessário. Não está. Por exemplo, eu preciso de suporte técnico e financeiro pra manter os nossos viveiros funcionando. Ou seja, o que acontece? Eu gosto muito de dizer que eu tenho um patrimônio aqui, que esse eu não posso derrubar. Que é o patrimônio humano. Porque os servidores, eles se oferecem, na realidade eu nem preciso pedir.

Já chegou comigo e diz assim, professora, os filtros dos viveiros estão com problema. Vou já lá resolver para o professor Waldemar posso? Pode? Aí vem um, oferece uma coisa ou outra, um equipamento, uma ferramenta.

A gente faz coleta pra comprar material de construção, pra poder fazer a vedação, então várias coisas. Ao mesmo tempo que eu, enquanto diretora, tô solicitando. Mas enquanto eu solicito, a gente já tá junto, porque não dá pra esperar.

Porque senão eu corro o risco de perder meus espaços, de perder a própria estrutura. Você tem peixe, por exemplo, faltou ração, você tem que ter ração. Que é um insumo, né? É isso, minha colega. Então, as nossas questões mais da parte da direção eram essas.

Pesquisadora - *Pra finalizar, como é que você vê a pedagogia da alternância aqui? Como é que você imagina que teria que ser?*

Ah, então, nessa tua pergunta, vou fazer uma fala a respeito, justamente, que a pedagogia da alternância, ela não acontece como deveria aqui na escola, por vários fatores. Primeiro, histórico, porque quem implementou a pedagogia da alternância não deixou claro para as pessoas o que é, o que deixa de ser, como tem que ser, nisso criou serviços, eu tenho a questão estrutura, eu não tenho suporte.

Pesquisadora – *Sobre formação continuada.*

Isso aí eu já consegui um avanço significativo, Cláudia, porque quando cheguei aqui e percebi que não era só o título em si da pedagogia da alternância, mas a prática era outra. Então, como eu te falei anteriormente, eu fiz uma autoformação, continuo fazendo, buscando mais e mais informações, formações. Na época da pandemia foi muito bom, teve muita formação nessa área, inclusive, de educação do campo, pedagogia...E eu me inscrevia direto pra poder justamente me apropriar e conseguir despertar interesse nos colegas pra que nós repensássemos e conhecer, reconhecer o que é a pedagogia da alternância.

Pesquisadora - *Mas é um esforço individual? Foi um esforço teu, só, solitário?*

Solitário, verdade. Porque uma dificuldade que eu tive, por exemplo, quem chegou pra me acompanhar enquanto gestão escolar, de entender, por exemplo, que a monitoria, ela é pedagógica? É, mas ela não é regência. Ela é muito mais do que isso.

Eu não posso, eu não preciso nem ter formação para entender que eu já tenho uma escola em tempo mais do que integral, já que a lei preconiza sete horas, aqui nós temos nove horas dia. O aluno chega à oito, sai às dezessete. Ele passar esse período todinho em sala de aula, com atividades e quando chegar no horário da monitoria, ele não consegue ainda ir para uma sala de aula.

É exigido ao professor que ele faça plano de aula. E eu disse, não, não é assim. Vamos entender o que é a monitoria.

A monitoria é o momento de interação social. que o professor esteja com seu aluno, sim, mas ele precisa pensar numa proposta de projeto, de atividades culturais, de atividades de lazer, porque isso faz parte da formação humana. Sim, cultural, é.

É preciso, o ser humano precisa, ele precisa se ver, se identificar, ele precisa participar. É um momento também de conhecer melhor o aluno, a comunidade. E os professores(as) falam muito isso, que nesse momento da monitoria, eles escutam muitas histórias dos seus alunos e vão entender mais ainda...História de vida, né? Porque o aluno tem uma certa agressividade no seu trato com seus pares ou com os próprios professores(as).

Então, assim, a pedagogia da alternância, enquanto prática, ainda temos muito a vencer aqui dentro, Cláudia, no aspecto pedagógico em si. Mas, na questão estrutural, eu não posso deixar de me reportar que eu ainda sinto muita falta de apoio do setor de transporte da fundação de entender o porquê que nós precisamos fazer, por exemplo, três visitas na semana. Porque, na realidade, as visitas teriam que ser contínuas, ou seja, toda semana. Porque eu tenho que considerar esse tempo como unidade. É. Tanto na prática do professor... É calendário, né? quanto na prática do aluno. Quer dizer, o professor tá na escola, tá disponível, mas eu não tenho transporte pra levar esse professor até as outras ilhas.

Às vezes até mesmo aqui dentro de Caratateua. Ou seja, entender que a pedagogia da alternância não é só o aluno vem pra cá 15 dias e 15 dias ele tá fora. Mas e aí, o que ele tá fazendo nesses 15 dias? Como é que eu vou olhar pra realidade dele e depois trazer pra minha sala de aula nos 15 dias dele aqui? Como é que eu vou discutir com ele a dificuldade que ele tem lá, por exemplo, no momento da sua safra do açaí? E colocar isso em forma de aprendizado escrito, oral, fazer um debate, um seminário.

Então, eu tenho essa dificuldade que eu preciso de uma estrutura mais adequada pra fazer essas visitas de alternância. pra fazer com que o professor, ele saia do espaço físico da escola e vá para o espaço físico das comunidades. Eu não posso pensar numa agenda, na realidade, de visitas de alternância a cada bimestre, a cada trimestre.

É, não dá. Então, ou seja, pra mim, a pedagogia da alternância, ela tende uma perspectiva de ausência do poder público para esses alunos que não são assistidos nas suas comunidades. Ou seja, eles têm um mínimo só, isso quando tem, de escolaridade.

Então, já que eles não têm, eu preciso proporcionar isso. Dando essa estrutura pedagógica, estrutural, administrativa, seja com alojamento decente... É, às vezes é a única oportunidade, né? É a única oportunidade que ele vai ter.

Cláudia, pra mim é muito satisfatório hoje eu ouvir pessoas me procurarem, me pedirem, professora, por favor, libere meu filho de ser matriculado aqui. E o filho não está elegível porque é Jair e o filho não está na idade adequada para seguir esse ensino fundamental e médio. Então, pra mim, a pedagogia da alternância vem ao encontro,

Cláudia, de atender essa ausência do poder público nessas comunidades, permitindo para que esse aluno consiga sua escolaridade, consiga sua profissionalização.

É uma forma de resistência também, né? É uma forma de resistência, com certeza. Quando você vê esses meninos aí que, até pouco tempo, eles estavam, vamos dizer assim, soltos na sociedade.

Olha, a nossa história aqui, eu digo até enquanto fundação, algumas pessoas podem nos questionar, mas por que vocês têm alunos de Barcarena matriculados na Funbosque? Simples não, porque é muito complexo. Eu estava, à época, na coordenação das UPEs, porque a Prefeitura de Barcarena, fechou todas as escolas municipais nas ilhas deles.

E foram um monte de aluno que ficou sem ter para onde ir, porque eles não tinham como se deslocar da sua casa até a cidade de Barcarena. Aí uma das líderes comunitárias nos procurou a de Arapiranga.

Ela disse, olha, e realmente, claro, Arapiranga é aqui, Cotijuba bem aqui, e Jutuba, bem aqui do outro lado. Ou seja, nós tínhamos duas unidades que podiam atender esses alunos. E por isso, assim, de forma bem resumida, foi que começou nossa história com esses alunos de Barcarena. E acabou que eles perderam a idade série e aí as escolas que estão próximas não vão mais atender eles. Porque já passaram da idade.

Então, quando a gente pensa nessa pedagogia da alternância que permite que o aluno possa ter seu momento, seja na coleta do açaí, ter seu momento para ajudar seu pai na pesca, ter seu momento para fazer outras atividades de trabalho, não tem como a gente não se apaixonar por essa pedagogia. É, é verdade. É uma prática que fez e faz muita diferença na vida, principalmente das pessoas que estão à margem mesmo.

Porque lá ele não tem acesso a nada. Nem água potável, nem energia, como a ilha de Arapiranga não tem água. Tem que pegar água em outro lugar. Jutuba é a mesma coisa, não tem água. Tem energia própria? Não, né? Agora vai ter no Jutuba. Mas não tem.

Por causa justamente dessas nossas situações, de transporte escolar, de aluno ribeirinho, eu pedi que uma aluna fizesse uma escrita, fizesse uma cartinha para mim, dizendo um pouco da experiência acadêmica e como foi para ela chegar aqui conosco.

Depoimento da aluna por carta para a direção escolar - E aí ela dizia que assim, eu conheci a escola da pesca através de uns funcionários da escola que foram até a Ilha de Nova Esperança, onde eu morava com a minha tia. Eles começaram a divulgar a escola e falar sobre os Recursos Técnicos que a escola tem a oferecer para os alunos. E foi assim que eu fiquei sabendo dessa escola. Falei pra minha tia que eu queria estudar nessa escola. No outro dia, os servidores de escola foram até minha casa, faziam minha matrícula. Foi marcado um dia para todos os alunos das ilhas irem conhecer a escola e eu estava lá com a minha avó. Reencontrei até uns amigos antigos de outras ilhas. Chegando lá, uma professora me apresentou cada cantinho. Fiquei encantada com tudo que eu vi. Eu estava ansiosa para começar a estudar lá. Era uma escola diferente das outras que eu já havia estudado. Um dos motivos que eu quis querer estudar na escola foi a EJA que a escola tem a oferecer. Igual eu estou atrasada nos estudos, foi o melhor. A maioria deles falam disso, né? Olha, tudo isso porque eu e meu pai passamos por muita coisa. Ele não tem um trabalho fixo, ele é pai solteiro. Olha, é bem atípico, né? Tem que se virar sozinho pra pôr o óleo da lamparina todo dia. Eu também não trabalho, apenas estudo. A gente não tem paradeiro. Onde aparece trabalho do meu pai, a gente vai. Mas por conta dos meus estudos, meu pai decidiu que eu iria continuar estudando na escola da pesca. Pra

mim isso foi tocante. Até então, de não parar. Ela não conseguia terminar a escolaridade dela. Por isso, eu não desisti da escola, porque hoje eu tenho o apoio dele, que ainda quer me ver formada. Mas não só dele, como da escola, também de onde eu sou aluna. Tem várias pessoas que estão torcendo por mim lá, e me dão força pra continuar em mesa, tantas as dificuldades. Tô confiante de que, dando continuidade nos estudos, ano que vem já me formo. Falta tão pouco pra esse momento que não sei explicar a emoção. Em meio a tudo isso, sigo resistindo. É fundamental ou médio? É médio. As dificuldades para me deslocar até a escola não é fácil, pois toda segunda-feira às 5h30 eu acordo para me arrumar e organizar minhas coisas. Vou andando carregando minhas coisas, porque nem toda vez eu tenho dinheiro para pagar uma moto, por isso eu saio cedo. É uma área isoladíssima, é um dos braços do Rio Maguari, esse Porto do Surdo. Aí ela vai sozinha pra lá. Eu saio de cá às 6h20, é o horário que eu chego no porto, onde a lancha da escola vai me buscar. Às vezes, a lancha atrasa um pouco, mas eu fico esperando a chegada. Na ida, vamos parando para pegar outros alunos que moram na ilha. Quando a gente chega no local de desembarque, eu e os outros alunos vamos todos juntos para a escola. Na volta para casa, que é no sábado, eu volto na lancha. Eu desço no porto e vou andando para casa de manhã às 7h30. É o horário que eu chego no porto. Às vezes, chego às 8h. Mesmo no sol quente, eu vou pra casa. Mesmo com tudo isso, eu não deixo de ir pra escola. Sou muito grata pela escola da pesca ter surgido na minha vida. Ela me fez acreditar em dias melhores através dos estudos. E se Deus quiser, no que vem, concluirei o ensino médio-técnico.

Direção - Então, olha a importância. Ou seja, a menina sai seis e meia pra chegar por volta das oito, oito e meia aqui na escola. E o risco, né? Caminho, ermo, uma mulher.

É triste, porque é muita necessidade que as pessoas passam. Imagina ser no Jutuba, não ter água, não ter energia, não ter esgoto, não ter nada, né? E fica lá na escola, mas quando o menino cresce um bocadinho, tem que levar pra outra. Eu acho que foi um documentário da BCC, se eu não estou enganada, Cláudia, onde a gente dá uma procurada, O repórter foi ver isso, foi conversar com essas pessoas, os ribeirinhos.

Muito interessante a fala deles, porque nós ainda temos um olhar muito colonizador. E eles falam que as necessidades deles não são iguais às nossas, que somos urbanos. E é muito interessante isso, porque nós percebemos de que forma, justamente isso. Do conforto, A gente pensa no conforto.

E aí a gente precisa tirar dessa ideia, sair desse âmbito do conforto e pensar em algo macro, que é a segurança. Segurança alimentar, a segurança de saúde e educação. Ou seja, o que a gente vê? Que nós temos pessoas que estão ali em perfeita interação com a Amazônia. Eles sabem a hora, o dia, o tempo pra fazer a pesca. do peixe, do siri, do caranguejo, da espécie que é comum a isso. Da extração da sua floresta. Mas em detrimento a isso, eles não têm o Recurso Técnico da água potável. Que é um direito básico.

Eles não têm o esgotamento sanitário. E hoje em dia nós já temos soluções que não precisa ser nesse sentido colonizador. Pelo contrário, usando os próprios Recursos naturais, eles conseguiriam ter as suas necessidades primárias atendidas.

Que é a questão da água potável, a questão da energia elétrica, ou um banheiro biodegradável. Então, é a questão de a sociedade realmente ficar nessa discussão. E muitas das vezes, quando nós chegamos lá, nós vamos com esse olhar.

Eu lembro que uma das primeiras visitas que eu fui com a Rosângela, enquanto diretora da pesca, nós fomos para uma ilha, eu não lembro o nome da ilha, que fica bem de frente para Belém. Qual foi o meu impacto, Cláudia? Quando nós descemos, o pessoal já nos avisou assim, olha, só tenha cuidado que a ponte não está muito segura. A gente subiu, pra mim, tranquilo.

A gente já tava acostumada desde lá de Ponte de Jutuba, subindo tudinho. Família super receptiva, a Cláudia foi, nos acolheu e ela disse assim, a gente nem pode chegar muito perto de vocês, porque todo mundo na casa tá gripado e a neném, uma neném quase desmaiada no braço de uma das mães que estava presente. A gente passou esse fim de semana com a neném ardendo em febre, com muita dor na gargantinha dela, enfim, com todos os sintomas gripais.

E num determinado momento ela dizia, mas vamos entrar, vamos conversar um pouco, vamos, vamos assim. O que me viram é quando eu tiro o impacto. O que eu vejo? Então eu dou as costas pra elas e viro pra frente do rio. A imponência de Belém do Pará, nossa capital, tá? Ou seja, vários prédios enormes apontando no horizonte. Qual foi o meu impacto disso? Como assim?

Como assim? Quer dizer que elas estão sem assistência à saúde, uma questão primária, básica na vida de um ser humano. Ou seja, como é que elas, essas pessoas, essas famílias lidam ao olhar a criança quase desmaiada no colo e dizer assim, eu não consigo sair, porque eu não tenho combustível pra colocar na minha rabeta, pra atravessar.

Chegando lá, eu não tenho dinheiro do meu transporte pra chegar numa UPA, não tenho onde ficar. porque eu posso ficar até tarde quando volto, E volta como? Rápido, tudo aquilo pensando, meu Deus, como assim? Muita dificuldade. Ou seja, tu vê um contraste social gritante.

Gritante, é marginalizado mesmo sabe? Como eu tô dizendo assim, não ter um posto, um posto de saúde, porque eu perguntei, disse Laura, mas por que você não foi pra Cotijuba? Aí foi quando ela me disse, ô professora, a gente não tem dinheiro, não teve dinheiro pra comprar o combustível, aí não dá pra chegar em Cotijuba. Que seria o local mais próximo pra eles dessa ilha, pra tentar um atendimento.

Então são realidades que tu não tens como desconsiderar. Não, não tem. Foi isso que eu disse no grupo que eu tava conversando lá, Eu falei, gente, vocês precisam ver quantos alunos que estão fora da idade, que não são mais aceitos na escola comum, que tá sendo salvo lá.

Porque, pelo menos terminando o ensino médio, ele tem possibilidade de fazer outra coisa. Se ele não quiser trabalhar com pesca, mas ele tem lá um certificado. Ele tá com médio. Ele tá com certificado. Até pra concurso público, pro ensino médio.

Até ano passado, nós tínhamos alunos dos assentamentos de mosqueiro. Foi linda a formatura deles. Porque foram um dos nossos primeiros alunos.

Que nós abrimos justamente esse perfil de atendimento. Não eram pescadores, eram agricultores. Mas estavam aqui conosco, quantos aprendizados, inclusive entender, não, penso que não nós, já que somos formados, penso que temos uma ideia do que é o movimento dos sem-terra, os nossos alunos que são daqui puderem entender um pouco, porque a partir da fala pejorativa de um aluno nosso, quando ele viu as fotos que nós tínhamos ido passar o dia, levamos alunos para conhecer os assentamentos, ele disse, agora a escola está ensinando a invadir terra? Em vez de nós tomarmos como ofensa, foi

um provocador para poder dizer assim, vamos debater isso? Vamos entender o que é esse movimento? E foi muito interessante.

Não quer dizer que o aluno mudou de ideia, mas pelo menos já viu que existe uma outra visão.

Não é só aquela. Porque é muito interessante quando, claro, uma coisa eu leio, um artigo, enfim, fazia toda a minha formação acadêmica a respeito desse movimento. A outra, Cláudia, eu tô te falando como a minha experiência foi quando eu fui lá e ouvi.

E viu? Senhorzinhos, sabe? Pessoas lindas, maravilhosas, contando toda a sua trajetória, desde a mocidade, quem eles eram, como é que eles se formaram, toda a estrutura deles. Uma história de vida. Uma história de vida.

O movimento começou lá em tal comunidade do Mato Grosso, não sei de qual região, de São Paulo, de Minas Gerais, e a gente se organizou, e o movimento foi subindo em direção ao Norte, aí eles contaram toda a movimentação deles. A gente que só lê e não vive o lugar do outro que a gente quer falar, a gente corre muito risco de estar passando uma visão colonizadora, uma visão romântica. Ai, mas não é MST.

Ai, porque eu sou de esquerda, é maravilhoso o MST. Tá, é maravilhoso, eles são organizados, eles são críticos, mas vai viver lá as dificuldades que eles vivem, as ameaças, a falta de estrutura, tudo, as condições, até eles conseguirem ter um pedaço de terra estruturado para produzir o que eles estão produzindo agora, É muito difícil. E hoje, pelo menos um dos assentamentos, o que é que é a história que os moradores não sinalizaram?

ANEXO A – LEI N. 7747/1995



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO - PGM



LEIS E DECRETOS MUNICIPAIS

Lei Ordinária N.º 7747, 02 DE JANEIRO DE 1995

DOM nº 7.926, de 04/01/1995.

Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira", na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autoriza a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, neste Município de Belém, onde terá sede e foro.

<!--[if !supportFootnotes]-->[1]<!--[endif]-->Art. 2º. O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, que também poderá ser simplesmente referida como Escola Bosque, diretamente vinculada ao Gabinete do Prefeito, integra o Sistema Municipal de Educação, regendo-se, no que couber, pela Lei nº 7.772, de 02 de julho de 1994.

Art. 2º O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, que também poderá ser simplesmente referido como Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, é parte integrante do sistema Municipal de Educação, regendo-se, no que couber, pela Lei nº 7.722 de 02 de julho de 1994. (REDAÇÃO ORIGINAL)

<!--[if !supportFootnotes]-->[2]<!--[endif]-->Art. 3º. O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira é uma fundação com personalidade jurídica de direito público, regida por seu Estatuto, que será aprovado por Decreto do Poder Executivo Municipal, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal.

Art. 3º O Centro de Referência em Educação Ambiental que possuirá personalidade Jurídica de direito público, será regido por seu Estatuto, a ser aprovado por Decreto Municipal e gozará de autonomia administrativa, financeira e patrimonial. (REDAÇÃO ORIGINAL)

Art. 4º O Centro de Referência Ambiental tem, entre outros, os seguintes objetivos:

I - atuação e manutenção da Educação infantil e Escola de Primeiro Grau, em regime de tempo integral, com currículos próprios e ênfase para Educação Ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca;

II - atuação e manutenção da Escola de Segundo Grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante, voltado para cursos que preparem os estudantes para o gerenciamento dos bens da

Amazônia e – em especial – do Arquipélago do Guajará, com ênfase aos cursos de formação de técnicos em manejo da fauna, da flora e em ecoturismo.

III - atuação e manutenção, por meios próprios ou por convênios e acordos a serem celebrados com outras instituições, nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais de cursos, oficinas, encontros e programas de educação formal e não formal, assim entendidos os projetos de pesquisas e de atendimento comunitário em todas as áreas do conhecimento que envolvam o estudo do meio-ambiente, aí incluídas até experiências inovadoras em termos de desenvolvimento humano sustentado.

Art. 5º São recursos do Centro de Referência em Educação Ambiental:

- I - as dotações orçamentárias a ele destinadas;
- II - as receitas resultantes de prestações de serviços;
- III - as dotações e receitas que lhe forem destinadas pela celebração de convênios e acordos com instituições nacionais e/ou internacionais, governamentais e não governamentais, em razão de projetos e programas conjuntos que venham a ser celebrados.
- IV - bens móveis e imóveis, diretos e créditos que lhe forem destinados pelo Município ou terceiros;
- V - os resultados de operações de créditos, financiamentos e repasses, obtidos para atender as finalidades do Centro de Referência pela Prefeitura Municipal de Belém;
- VI - receitas patrimoniais;
- VII - doações e subvenções;
- VIII - doações e subvenções;
- IX - recursos provenientes de outras fontes, inclusive incentivos fiscais.

<!--[if !supportFootnotes]-->[3]<!--[endif]-->Art. 6º. O patrimônio do Centro será utilizado e aplicado exclusivamente para os objetivos aos quais se destina, na forma prevista por seu Estatuto.

Parágrafo único. Compõem o patrimônio inicial do Centro, o terreno, edificações e instalações de sua sede.

Art. 6º O patrimônio do Centro de Referência em Educação Ambiental será utilizado e aplicado exclusivamente para os objetivos aos quais se destina, na forma prevista por seu Estatuto. (REDAÇÃO ORIGINAL)

Art. 7º O Centro de Referência em Educação Ambiental será isento de qualquer tributos municipais.

Art. 8º Em caso de extinção do centro de Referência em Educação Ambiental seus bens serão, automaticamente, incorporados ao patrimônio do Município de Belém.

Art. 9º São órgãos do Centro de Referência em Educação ambiental:

- I - Conselho Consultivo
- II - Conselho Deliberativo

ANEXO B – REPORTAGEM DE 29 DE JAN. 2025

29/01/2025, 01:06

Ministério Público ajuíza ação civil para garantir ensino médio na Funbosque | Portal MPPA

Ministério Público ajuíza ação civil para garantir ensino médio na Funbosque

Promotoria quer a suspensão do ato administrativo que extinguiu o ensino médio e a abertura de matrículas

BELÉM 20/12/18 14:44

O Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) ajuizou, na tarde desta 4ª feira (19), Ação Civil Pública com Pedido de Tutela de Urgência contra a Funbosque. Na ação o MPPA requer, liminarmente, que a Justiça determine a suspensão do ato administrativo que extinguiu o ensino médio, com a consequente abertura de matrículas para 70 vagas para o 1º ano do Ensino Médio Integral.

A medida judicial visa atender à demanda dos alunos da comunidade interessados em cursar o ensino médio integrado ao curso técnico em meio ambiente na Funbosque, devendo, em caso de descumprimento, ser imposta à Fundação, na pessoa da gestora responsável, multa diária no valor de R\$ 10 mil.

No mérito a Promotoria requer a anulação do ato administrativo que extinguiu o ensino médio na Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, com a manutenção no ensino médio integrado ao curso técnico em meio ambiente, consoante determina o art. 4º, inciso II, da Lei nº 7747/95.

A ação do MPPA é assinada pela 1ª Promotora de Justiça dos Direitos Constitucionais Fundamentais e dos Direitos Humanos, Maria das Graças Corrêa Cunha e pela Promotoria de Justiça Cível de Defesa Comunitária e da Cidadania de Icoaraci, Darlene Rodrigues Moreira.

O caso

No dia 10 de dezembro de 2018 o MPPA iniciou a apuração de informação de que a Fundação Escola Bosque não abria matrículas para os Cursos de Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Pesca para o ano de 2019, uma vez que estes seriam extintos.

Ainda segundo a denúncia, a presidência da Escola Bosque teria alegado que, o encerramento dos cursos acima referidos, estaria pautado em parecer emitido pelo Ministério Público Estadual do Estado do Pará.

Ocorre que o Parecer a que a Escola Bosque se refere, é, na verdade, a Recomendação expedida no Inquérito Civil nº 000357-125/2015, instaurado para acompanhar e fiscalizar

29/01/2025, 01:06

Ministério Público ajuíza ação civil para garantir ensino médio na Funbosque | Portal MPPA

todas as etapas do processo de elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação do Município de Belém, a ser executado no período de 2014 a 2024.

“A Recomendação do MPPA em momento algum se destina à Fundação Escola Bosque, uma vez que o Ensino Médio a nível técnico ofertado na Fundação tem amparo legal”, explicam na ação as promotoras Maria das Graças e Darlene Moreira.

“Não há fato impeditivo para a continuidade da oferta do curso técnico na Escola Bosque, já havendo, inclusive, disponibilização orçamentária para o ensino médio na Escola para o ano de 2019, conforme documentos juntados aos autos, que demonstram que os recursos alocados para o ensino médio não interferem no ensino fundamental, não havendo que se falar em realocação de recursos para aplicação na educação fundamental, uma vez que estes já estão vinculados ao ensino médio profissionalizante na Funbosque”, enfatizam na ação as promotoras.

Texto: Assessoria de Comunicação

Foto: DOL



ANEXO C – REPORTAGEM DE 30 DE JAN. 2025

30/01/2025, 12:59

Câmara de Belém vota reforma que pode extinguir Fundação Escola Bosque, de educação ambiental; entenda o que está e...

[globo.com](#) [g1](#) [ge](#) [gshow](#) [globoplay](#) [g1jogos](#) [oglobo](#)
Sestini: Capri
Sestini

PARÁ

Câmara de Belém vota reforma que pode extinguir Fundação Escola Bosque, de educação ambiental; entenda o que está em jogo

Reforma proposta pela prefeitura quer enxugar a máquina pública, retirando a Funbosque e deixando escola sob gestão da Semec. Professores dizem que medida vai afetar projetos em comunidades ribeirinhas. Já prefeitura diz que pretende 'fortalecer a educação ambiental'.

Por **Taymã Carneiro**, g1 Pará — Belém
28/01/2025 13h12 · Atualizado há um dia



Espaço da Escola Bosque, em Belém. — Foto: Divulgação

Os vereadores de Belém foram convocados para sessão extraordinária na Câmara Municipal na tarde desta terça- feira (28) para votar reforma administrativa proposta pelo prefeito Igor Normando (MDB) a fim de enxugar a máquina pública.

No projeto de Igor, sob apreciação dos vereadores, está a **extinção da Fundação Escola Bosque (Funbosque)** - um complexo de educação ambiental com sete unidades de ensino e que atende dois mil alunos na região das ilhas na capital paraense. No total, são 329 servidores atuando na fundação atualmente.

A prefeitura, caso o projeto seja aprovado pela Câmara, quer retirar a autonomia administrativa e financeira da Funbosque, passando a Escola Bosque para a gestão da Secretaria Municipal de Educação (Semec).

Segundo a prefeitura, "a mudança vai melhorar a eficiência administrativa, permitir a economia de R\$ 5 milhões em pessoal — revertidos em benefícios pedagógicos e estruturais diretamente na Escola Bosque -, e possibilitar mais garantias de direitos e investimentos para professores e servidores".

Além da extinção da Funbosque, em toda a reforma, a previsão é de economizar, por ano, R\$ 35 milhões, segundo a prefeitura, com a criação de novas secretarias e corte de 600 cargos comissionados, reduzindo de 2.800 para 2.200, incluindo o próprio gabinete do prefeito.

No entanto, a categoria de professores e servidores da Funbosque diz que a medida vai afetar os projetos de educação ambiental desenvolvidos com as comunidades ribeirinhas, como:

- monitores ambientais,
 - hortas,
 - meliponário (criação de abelhas sem ferrão),
 - constituição de mudas,
 - reaproveitamento de óleo despejado nos rios
 - e projetos de manutenção de doze hectares de floresta em pé.

30/01/2025, 12:59

Câmara de Belém vota reforma que pode extinguir Fundação Escola Bosque, de educação ambiental; entenda o que está e...



Projeto 'Horta do Conhecimento' da Fundação Escola Bosque, em Belém. — Foto: Divulgação

Com a redução de gastos, a prefeitura informou que pretende fortalecer o projeto e construir uma creche para crianças de 0 a 3 anos na ilha de Outeiro, onde fica a sede da Escola Bosque.

A **proposta foi enviada no dia 22 de janeiro** e está sendo votada uma semana depois.

'Educação não é gasto, é investimento', diz professora

A pedagoga da Funbosque, professora Roberta Pantoja afirmou, ao **g1**, que "nem o prefeito, nem a maioria dos vereadores foi até a Escola Bosque para saber a realidade" e defendeu que fossem realizadas audiências públicas para definir o futuro da Fundação. Atualmente, a Funbosque atua com orçamento de R\$58 milhões.

"A prefeitura não pode dizer que está cortando gastos. Ela tem que fazer investimentos para essa população ribeirinha tão carente que já sofre com o racismo ambiental. Nós somos uma instituição com envergadura, nossos alunos publicam em revistas científicas. São projetos de cunho ambiental, reconhecidos até internacionalmente, e que estão ameaçados de acabar".

30/01/2025, 12:59

Câmara de Belém vota reforma que pode extinguir Fundação Escola Bosque, de educação ambiental; entenda o que está e...

No ano em que a capital paraense vai receber o maior evento de discussão sobre mudanças climáticas do mundo, a COP 30, a professora avalia que a Funbosque poderia ser exemplo a ser mostrado pela prefeitura aos visitantes globais.

"A prefeitura de Belém poderia apresentar a Fundação na COP 30, mas, ao invés de valorizar o projeto que já é produzido por essa comunidade, ele quer o extinguir".

"Aí se vê a importância dada para a questão da educação ambiental. Não é só plantar uma árvore. A educação ambiental é a valorização de quem constitui o território, sua história e sua cultura. Você se entendendo enquanto Amazônia, respeitando a Amazônia e protegendo essa Amazônia. Quando se quebra esse ciclo de conhecimento, se prejudica diretamente essas comunidades", ela afirma.



Projeto da Fundação Escola Bosque, em Belém. — Foto: Divulgação

[princípios editoriais](#) [política de privacidade](#) [minha conta](#) [anuncie conosco](#)

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/28/camara-de-belem-vota-reforma-que-pode-extinguir-fundacao-escola-bosque-projeto-de-educa...>

4/4

ANEXO D – REPORTAGEM DE 30 JAN. 2025

30/01/2025, 21:54

Reforma administrativa da Prefeitura de Belém é aprovada pela Câmara | Pará | G1

globo.com g1 ge gshow globoplay g1 jogos o globo

PARÁ

Advertisement

Reforma administrativa da Prefeitura de Belém é aprovada pela Câmara

Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira" (Funbosque) foi extinta e integrada à Semec.

End of break ads in 20s

Por **Juliana Alvarez**, g1 Pará — Belém

28/01/2025 23h53 · Atualizado há um dia



Sede da Prefeitura de Belém. — Foto: Amarilis Marisa/Agência Belém

A Câmara de Vereadores de **Belém** aprovou nesta terça-feira (28) o projeto de lei sobre a organização administrativa do município. A medida reduziu o número de cargos comissionados, incorporou secretarias e extinguiu órgãos.

A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira" (Funbosque) **foi extinta e integrada à Semec.**

*Um pequeno gesto, uma
grande diferença
Doe sangue, Doe vida!*

§6º São extintos:

- a) Administração Regional de Icoaraci – ADIC;
- b) Administração Regional de Mosquito – ADMO;
- c) Administração Regional do Outeiro – AROUT;
- d) Comissão Municipal de Defesa Civil de Belém – COMDEC-BL;
- e) Coordenadoria Municipal de Comunicação Social – COMUS;
- f) Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira – FUNBOSQUE;
- g) Fundação Municipal de Apoio ao Estudante – FMAE;
- h) Fundação Cultural do Município de Belém – FUMBEL;
- i) Superintendência Executiva de Mobilidade Urbana de Belém – SEMOB.

Subseção II Das Subprefeituras

Art. 13. As Subprefeituras, unidades administrativas, constituem-se em instâncias regionais de administração, dentre outras atribuições regimentais, as quais serão instituídas e regulamentadas, por decreto do Chefe do Poder Executivo Municipal.

Parágrafo único. Ficam criadas 03 (três) Subprefeituras, que passam a compor a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Zedadoria e Conservação Urbana – SEZEL:

- I – Subprefeitura de Icoaraci;
- II – Subprefeitura de Mosquito;
- III – Subprefeitura de Outeiro.

Subseção III Das Secretarias Executivas

Art. 14. Às Secretarias Executivas, unidades administrativas, competem, dentre outras atribuições regimentais, o trato de assuntos ou programas de importância ou de duração transitória, os quais serão instituídos e regulamentados, por decreto do Chefe do Poder Executivo Municipal.

Subseção IV Das Unidades de Programas

Art. 15. São Unidades de Programas:

- I – a Unidade Coordenadora do Programa – UCP, responsável pelos programas de infraestrutura e saneamento das Bacias Hidrográficas do Município de Belém – UCP, nos termos da Lei n.º 8.889, de 10 de novembro de 2011;
- II – a Unidade de Gerenciamento do Programa de Macrodrenagem da Bacia da Mata Fome – UGP-PROMAF, nos termos da Lei n.º 10.043, de 03 de maio de 2024.

Seção IV Das Competências dos Órgãos Da Administração Direta

Subseção I Do Gabinete do Prefeito

- Art. 16. Ao Gabinete do Prefeito compete, dentre outras atribuições regimentais:
- I – assistir direta e imediatamente o Prefeito no desempenho de suas atribuições;
 - II – a gestão da agenda do Prefeito e do seu gabinete;
 - III – o suporte administrativo nos atendimentos internos, presenciais, telefônicos e eletrônicos;
 - IV – a coordenação da equipe e a resolução de questões administrativas;
 - V – o gerenciamento de equipe responsável pela segurança pessoal do Prefeito, no seu local de trabalho e residência, bem como nos eventos públicos e viagens oficiais;
 - VI – a promoção de relacionamento com a imprensa, o assessoramento e o atendimento de todas as demandas direcionadas ao Chefe do Poder Executivo Municipal;
 - VII – a gestão da comunicação digital do Chefe do Poder Executivo Municipal, promovendo interação e divulgação das suas ações à sociedade usuária deste meio de comunicação;
 - VIII – a coordenação da execução das atividades de cerimonial público nos eventos em que o Prefeito é participante;
 - IX – a condução e organização de eventos e solenidades da Prefeitura Municipal, garantindo qualidade e o cumprimento do protocolo oficial;
 - X – o planejamento e a coordenação dos eventos, campanhas e promoções de caráter público, de interesse social e da Administração Municipal;
 - XI – a administração e coordenação do Fundo Municipal de Solidariedade Para Geração de Emprego e Renda-Ver-o-Sol, criado pela Lei Complementar n.º 01, de 20 de outubro de 1997.

§1º Fica mantido o Núcleo Intersetorial de Governança Pública – NIG, com a finalidade de assessorar o Chefe do Poder Executivo na condução da política de governança da Administração Pública Municipal, nos termos dos arts. 20, 21 e 22, da Lei n.º 9.538, de 23 de dezembro de 2019.

§2º Fica mantido o Gabinete Militar como unidade de assessoramento direto e imediato ao Chefe do Poder Executivo Municipal.

§3º O Gabinete Militar será composto por até 20 (vinte) policiais militares, sendo todos da ativa, e estruturado em equipes de segurança.

§4º O Comando do Gabinete Militar deverá ser exercido por oficial no posto de Coronel, do Quadro de Oficiais Policiais-Militares do Estado do Pará, que ficará diretamente subordinado ao Chefe do Poder Executivo.

§5º O Chefe do Poder Executivo solicitará ao Comando Geral da Polícia Militar do Estado do Pará os militares necessários ao pleno funcionamento do Gabinete Militar.

Subseção II Do Gabinete do Vice-Prefeito

Art. 17. Ao Gabinete do Vice-Prefeito compete, dentre outras atribuições regimentais:

- I – a coordenação das atividades de apoio direto ao Vice-Prefeito;
- II – a gestão da agenda do Vice-Prefeito e do seu gabinete;
- III – o acompanhamento direto do Vice-Prefeito em agendas internas e externas, acolhendo e encaminhando as demandas recebidas;
- IV – a coordenação das relações políticas e administrativas do Vice-Prefeito;
- V – a assistência direta e imediata ao Vice-Prefeito na sua representação institucional e social e o apoio protocolar nos atos públicos que ele participar;
- VI – o recebimento, a triagem, o estudo e o preparo de expediente, correspondência e documentos de interesse do Vice-Prefeito;
- VII – o auxílio ao Gabinete do Prefeito, quando necessário.

Subseção III Da Controladoria-Geral do Município

Art. 18. À Controladoria-Geral do Município – CGM, órgão central do sistema de controle interno, do sistema de correição, compete, dentre outras atribuições regulamentares, na forma da Lei n.º 9.538, de 23 de dezembro de 2019:

- I – coordenar e harmonizar a atuação do sistema de controle interno, articulando as atividades relacionadas e promovendo a integração operacional, realizando, em especial, os seguintes atos:
 - a) expedir normas gerais sobre as funções do sistema de controle interno previstas no art. 9º, da Lei n.º 9.538, de 23 de dezembro de 2019;
 - b) exercer a supervisão técnica dos Núcleos Setoriais de Controle Interno, prestando, na qualidade de órgão central do Sistema de Controle Interno, a orientação normativa que julgar necessária;
 - c) instituir, manter e propor sistemas de informações para subsidiar o desenvolvimento das funções do sistema de controle interno, aprimorar os controles, agilizar as rotinas e melhorar a qualidade das informações;
- II – atender demandas especiais do Chefe do Poder Executivo Municipal, em matérias relacionadas ao sistema de controle interno;
- III – propor ao Chefe do Poder Executivo Municipal a tomada de providências visando ao aprimoramento da gestão, de acordo com os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, razoabilidade, eficiência, eficácia e economicidade;
- IV – identificar à autoridade administrativa competente e ao Controle Externo, no que couber, sobre atos ou fatos ilegais ou irregulares, praticados por agentes públicos ou privados, de que tiver conhecimento no exercício do controle das atividades da administração, na utilização de recursos públicos estaduais, com vistas à aplicação das medidas cabíveis;
- V – medir e avaliar a eficiência, eficácia e efetividade dos procedimentos de Controles Internos da Gestão, por meio de Auditoria Interna, a ser realizada com metodologia e programação próprias;
- VI – verificar a legalidade e a legitimidade de atos de gestão e avaliar os resultados, por meio de auditoria, quanto à eficácia, eficiência e economicidade na gestão orçamentária, financeira, patrimonial, contábil, de pessoal, de tecnologia da informação e operacional nos órgãos e entidades do Poder Executivo Municipal, bem como na aplicação de recursos públicos por entidades de direito privado;
- VII – verificar a conformidade de sistemas de informação quanto aos aspectos relacionados à segurança e integridade dos dados;
- VIII – avaliar o cumprimento dos programas, objetivos e metas estabelecidas no Plano Plurianual, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e no Orçamento, inclusive quanto às ações descentralizadas executadas à conta de recursos públicos, e à qualidade da gestão, examinando se os recursos foram empregados de maneira eficiente e econômica e, na execução dos programas, se foram alcançados os resultados e benefícios desejados;
- IX – verificar a consistência dos dados contidos no Relatório Resumido de Execução Orçamentária e Gestão Fiscal, conforme estabelecido nos arts. 52, 53 e 54 da Lei Complementar Federal n.º 101, de 04 de maio de 2000;
- X – acompanhar a observância dos limites constitucionais, da Lei Complementar Federal n.º 101, de 04 de maio de 2000, e dos demais limites e destinações estabelecidos em instrumentos legais;
- XI – verificar, em caso de descumprimento, a adoção de providências para recondução aos limites de que tratam os arts. 22, 23 e 31 da Lei Complementar Federal n.º 101, de 04 de maio de 2000;
- XII – aferir a destinação dos recursos obtidos com a alienação de ativos, tendo em vista as restrições constitucionais e as da Lei Complementar Federal n.º 101, de 04 de maio de 2000;
- XIII – verificar a exatidão dos controles orçamentários, financeiros, patrimoniais, administrativos e contábeis, em obediência às disposições legais e às normas de contabilidade estabelecidas para o serviço público;
- XIV – monitorar o processo de elaboração da Prestação de Contas do Prefeito Municipal, promovendo a articulação com o Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará – TCM/PA, a Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão – SEGEP e demais órgãos e entidades do Poder Executivo Municipal;
- XV – verificar a exatidão dos balanços, balancetes e outras demonstrações financeiras-contábeis, em confronto com os documentos que lhes deram origem;
- XVI – emitir relatório técnico das atividades de controle realizadas pela Controladoria Geral do Município – CGM nos órgãos e entidades, e padronizar a forma de apresentação do relatório e parecer a ser emitido pelos Núcleos Setoriais de Controle Interno de cada órgão ou entidade, sobre as contas anuais de gestão prestadas pelos ordenadores de despesas, observado o princípio de segregação de funções;
- XVII – emitir o Relatório Anual do Órgão Central do Sistema de Controle Interno RASC sobre a Prestação de Contas Anuais do Chefe do Poder Executivo Municipal, conforme legislação e norma vigentes;
- XVIII – pronunciar-se, no âmbito de sua atuação, sobre a aplicação de normas e procedimentos concernentes à execução orçamentária, financeira e patrimonial;
- XIX – manifestar-se sobre os aspectos técnicos, econômicos, contábeis, patrimoniais, financeiros e orçamentários, decorrentes das contratações, da despesa pública em suas fases, convênios, acordos, repasses de recursos públicos para entes privados, e outros ajustes celebrados pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Municipal, inclusive respondendo, em casos de consultas técnicas que lhe sejam formuladas em tese, por autoridade competente, a respeito de dúvidas suscitadas sobre as matérias destacadas;